I

# *REVUE*

# *Pédagogique*

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXXX

Janvier-Juin 1922

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD

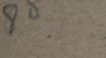
PUBLICATION MENSUELLE

# REVUE
# Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Quatre-vingtième

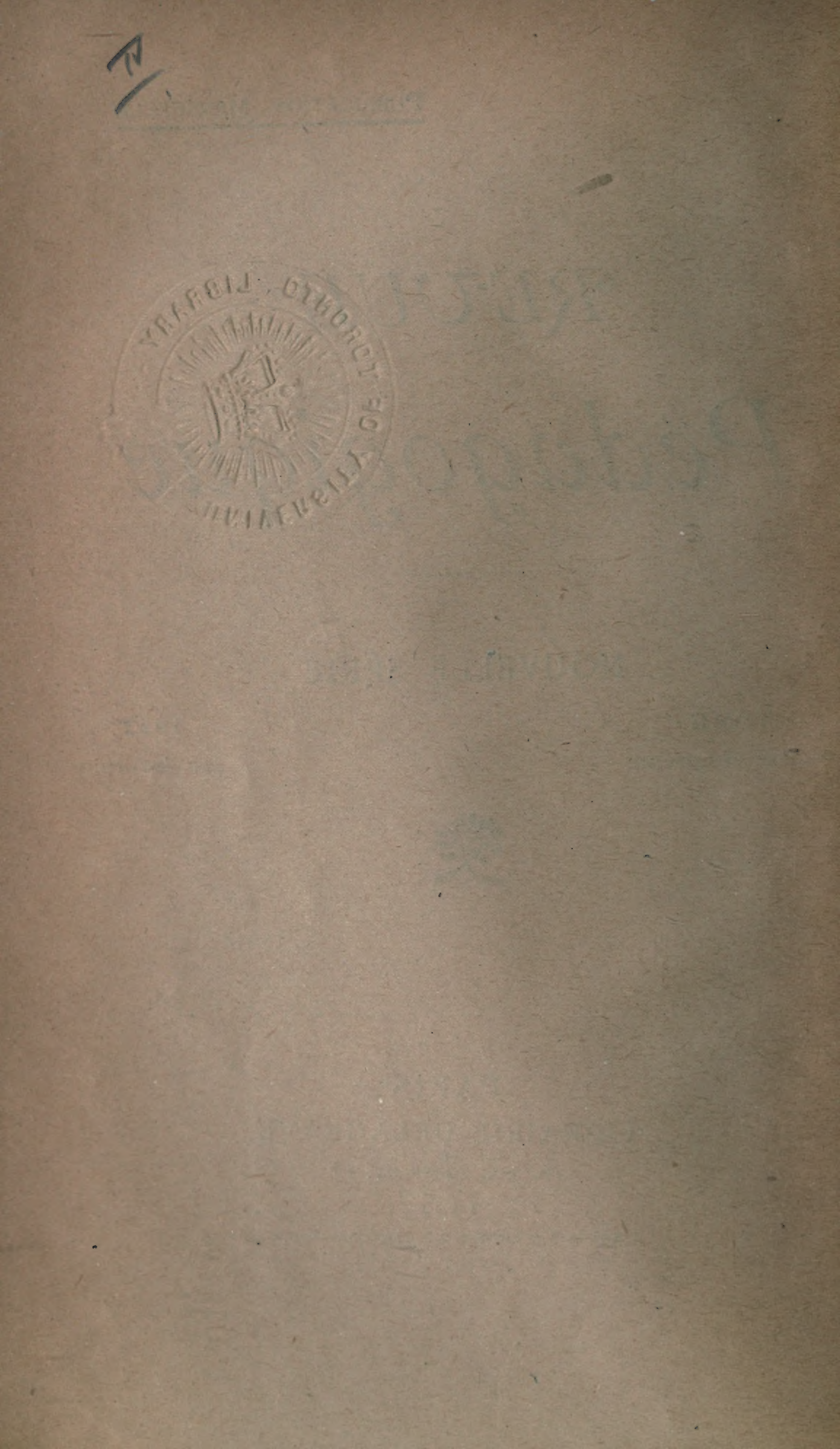
1922
Janvier-Juin







PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1922



N^lle série. Tome LXXX. N° 1 Janvier.

REVUE

Pédagogique

# La Composition des sciences usuelles au Certificat d'études primaires.

Les dispositions de l'arrêté du 19 juillet 1917 qui rendent obligatoire aux examens écrits du Certificat d'études primaires une épreuve ayant trait aux connaissances scientifiques usuelles étaient applicables en 1921 pour la quatrième fois : le moment paraissait donc favorable à un rapprochement des sujets proposés dans les divers départements. Déjà chaque inspection académique avait tenu compte des indications fournies par l'expérience des trois premières années. N'y avait-il pas lieu de chercher à dégager une leçon de l'examen de sujets ayant déjà évolué vers une forme meilleure et d'étendre à tous, s'il était possible, le bénéfice de progrès réalisés séparément, avec un bonheur inégal, dans les différentes circonscriptions. En fait, de l'étude qui m'a été confiée et que faisaient prévoir les termes de la circulaire du 12 mai 1921, je sors avec des idées plus nettes, des convictions mieux établies : la consultation a confirmé chez moi le type d'une « bonne » composition de sciences usuelles au certificat d'études primaires, type que m'avait fait entrevoir une rapide enquête personnelle limitée à une seule académie et ne portant que sur des observa-

tions de la session de 1920. Peut-être me reprochera-t-on de n'avoir jamais perdu de vue dans les lignes qui vont suivre la conclusion qui s'impose fortement à mon esprit; mon travail, tout en restant un essai de critique, est moins un rapport qu'une démonstration. J'estime qu'il importait surtout de faire connaître et de généraliser de bienfaisantes pratiques, et j'ai voulu gagner du temps.

Faut-il rappeler que l'épreuve qui nous occupe a une durée de quarante minutes, qu'elle est subie par des enfants de douze ans, qu'elle est la quatrième d'une journée abondante en émotions et en fatigues?

Faut-il définir l'intérêt de l'enseignement scientifique à l'école primaire *élémentaire*? Tout le monde est d'accord sur les vertus qu'il *doit* avoir et, plus particulièrement, sur les avantages qu'il assure s'il est bien donné. Il combattra le verbalisme; essentiellement expérimental et pratique, il reliera la classe aux réalités extérieures; il inclinera les élèves vers d'heureuses habitudes d'esprit. Et pour qu'il soit bien donné, les instructions n'ont point manqué ces dernières années. Le succès des conférences pédagogiques de 1919 fut déterminé par une entente parfaite entre maîtres et inspecteurs, et il serait injuste de mettre en doute la sincérité et la continuité des efforts qui, presque partout, ont suivi les communes résolutions. Il est de toute évidence que l'épreuve écrite de sciences du certificat d'études primaires doit encourager ces efforts tout en en contrôlant l'efficacité : elle rendrait à l'école les plus mauvais services — on sait l'influence de l'examen sur la classe qui y prépare — si, au lieu de viser, à son tour, à détruire de mauvaises traditions, elle sollicitait surtout un savoir de formules ou de mots, et si elle trahissait, de la part des inspecteurs, une résignation déplorable à admettre comme satisfaisantes de vagues et lointaines réminiscences où des mots se succèdent sans qu'il y ait place pour une connaissance précise et vraiment assimilée.

J'aurais mauvaise grâce à développer ici ces considérations : elles expliquent les inquiétudes que j'ai parfois éprouvées. Certains sujets se prêtent encore trop complaisamment au remplissage maladroit bien connu des correcteurs de l'ancienne épreuve de rédaction quand elle portait accidentellement sur les « notions

élémentaires des sciences avec leurs applications ». (Modification du 27 juillet 1908 à l'article 256 de l'arrêté organique)[1]. Peut-être y avait-il alors une excuse aux questions vastes ou mal définies. Il s'agissait en somme de constater des aptitudes à rédiger et à composer : d'autres mérites pouvaient même se manifester chez le candidat qui, se dérobant à la tâche impossible ou prenant hardiment une décision nécessaire, avait su choisir « son » sujet parmi beaucoup d'autres suggérés par le texte Notre épreuve de sciences aujourd'hui est, dans ses exigences, infiniment plus modeste, et je la vois plus morale puisqu'elle s'adresse à la sincérité bien plus qu'au savoir-faire : elle doit placer le candidat dans des conditions telles qu'il voie rapidement et clairement le but qui lui est assigné, et qu'il ait le temps de l'atteindre, sans hâte, par des chemins directs, à l'aide de ses propres moyens.

Figurons-nous cependant l'état d'esprit d'un bon petit écolier soumis à l'obligation de répondre par écrit en moins de trois quarts d'heure à l'interrogation suivante : « Les cinq sens. Description sommaire de l'organe de chacun d'eux. Hygiène des sens ».

S'il veut suivre la recommandation qui lui fut faite de se servir le moins possible de sa mémoire, il est perdu, et quand il recourt à sa mémoire, puisque, en définitive, c'est sa seule ressource, il n'est pas moins troublé par l'abondance et le désordre possible de ses souvenirs. Devrons-nous nous étonner s'il s'est dépêché de transcrire fièvreusement des fragments de son livre ou de son cahier, sans prendre garde aux banalités ou aux sottises qui ont couru sous sa plume? Et s'il nous est arrivé de rencontrer un devoir qui nous satisfait, serons-nous toujours sûrs que son auteur comprend pleinement les formules de savoir condensé grâce auxquelles il s'est honorablement tiré d'affaire? Ce pouvait être un perroquet bien dressé.

Un autre exemple de sujet indésirable — j'en pourrais citer beaucoup — me permettra de lui opposer des sujets recommandables extraits du dossier.

« Indiquez par des exemples précis les différents usages de l'eau ».

1. J'ai trouvé des sujets contre-indiqués comme celui-ci : « Vous supposez qu'un litre de bière et un litre d'alcool se disputent le premier rang. Soyez leur juge. »

Sous sa bénigne apparence, est-il plus redoutable invitation? Innombrables sont les applications ménagères, hygiéniques, agricoles, industrielles, que peut envisager l'écolier de douze ans. Mais je n'en veux pas seulement à la longueur du sujet. Le bon sens, l'intelligence pratique que nous voudrions avoir développés chez notre élève par l'étude des sciences usuelles risquent fort en la circonstance de ne lui être tout d'abord que d'un médiocre secours. En tout cas, au lieu de le diriger immédiatement vers des observations qui lui sont familières et qu'il évoquera successivement, son intérêt de candidat commencera par l'aiguiller vers des énumérations de manuels (je parle toujours d'un bon élève). Est-ce bien là le premier effort à solliciter pour éprouver son éducation scientifique et pour détourner ses maîtres de l'enseignement livresque?

Mais voici une autre question :

« Que se passe-t-il quand on met un morceau de sucre dans un verre d'eau froide? dans un verre d'eau chaude? Que faut-il en conclure? Par quel moyen peut-on retrouver le sucre dissous dans l'eau? Citez des corps solubles dans l'eau, des engrais solubles dans l'eau ».

L'enfant cette fois est mis en présence de faits qu'il connaît bien et qu'il exposera aisément. Puis son intelligence entrera en jeu, rattachant entre elles des expériences analogues à celles qui viennent de lui être présentées, généralisant des résultats clairement perçus (L'eau a des propriétés dissolvantes. Certains corps sont plus solubles à chaud qu'à froid). Tout à l'heure il demandera peut-être la réapparition du sucre à une opération déductive; en fait, il appliquera tout naturellement à un cas particulier, une vérité générale qu'il a bien comprise (la vapeur dégagée d'une solution saline, semblable à l'eau sucrée, quand la solution bout ou s'évapore, est de la vapeur d'eau pure). Je trouve le sujet excellent; il est du reste du degré de difficulté qui peut convenir à l'examen.

Cet autre aussi me donne satisfaction :

« L'eau de boisson peut-elle être nuisible à la santé? Que faire pour écarter les maladies qui peuvent être causées par une eau servant à l'alimentation? Expliquez brièvement vos réponses».

L'écolier est moins étroitement guidé que tout à l'heure; mais

il demeure enfermé dans un cercle nettement tracé de recherches, au cours desquelles son activité personnelle utilisera son acquis de toute origine ; il est parfaitement capable de tirer de son propre fonds la réponse que comporte la question, réponse exempte de toute érudition inopportune, et où la mémoire jouera un rôle secondaire.

Clair, court, assez facile, concret, interdisant par sa rédaction même le bavardage, évitant, grâce à son unité, toute dispersion de l'attention, un bon sujet sera traité avec d'autant plus de plaisir par le bon candidat que celui-ci aura fort bien saisi ce qu'on attendait de lui et, au sortir de l'épreuve, se rendra un compte aussi exact de la valeur de son travail qu'après avoir résolu un problème d'arithmétique à l'énoncé familier. Si quelque hésitation peut se produire dans l'esprit des maîtres sur la teneur des vingt lignes — trente au maximum — qui doivent figurer sur une honnête copie, le sujet était mal choisi. J'écarterais donc des sujets tels que les suivants (quelques-uns du reste peuvent-ils être tenus pour des sujets de sciences?) :

A quoi s'exposent ceux qui maltraitent les animaux?

Comment établiriez-vous votre jardin potager?

Quelles sont les qualités de la bonne ménagère?

Que ferez-vous pour conserver une bonne santé?

Montrez les dangers de l'alcool pour l'individu, la famille, la société.

Bienfaits et méfaits des pluies en agriculture.

Pourquoi de tels sujets se rencontrent-ils, et assez souvent, dans les textes que j'ai eus sous les yeux? L'explication la plus valable est fournie par une crainte que j'ai maintes fois entendu exprimer. « Nos écoliers n'auront rien à dire et remettront une feuille blanche, si un sujet trop particulier, trop restreint, leur est proposé. » Sur la sincérité d'une telle appréhension, on pourrait élever quelques doutes : elle n'est légitime que si, dans le choix des questions, les inspecteurs se montrent singulièrement maladroits ou malveillants. Mais je puis rassurer les défiances trop vite alarmées : dans les textes que j'ai examinés et qui se rapprochaient du type que je préconise, je n'ai relevé aucune question trop spéciale ou réclamant un savoir trop élevé.

Il m'est seulement arrivé quelquefois de souhaiter que la ques-

tion prît une forme plus simple, plus modeste, plus accessible aux enfants : « Messieurs, on ne m'a pas parlé de la fonction chlorophyllienne » écrit ingénument une aspirante dont j'ai lu le devoir. Je n'aurais garde de blâmer son institutrice d'avoir, après réflexion, décidé de ne pas confier à la *mémoire* de la fillette les deux mots fonction chlorophyllienne, dont elle n'était pas sûre de lui faire comprendre le sens. Au surplus, l'interrogation qui a surpris notre écolière n'était pas une interrogation isolée, et j'approuverais volontiers dans un centre rural ce texte de composition :

1° Avez-vous observé dans un chou ou dans une salade la différence de coloration des feuilles extérieures et des feuilles intérieures?

2° Les jardiniers lient parfois des salades : pourquoi?

3° Quels inconvénients pourrait-il y avoir à conserver, la nuit, des plantes vertes dans une chambre à coucher?

4° Quelle est l'influence de la lumière du soleil sur la partie verte des plantes?

5° Savez-vous ce que c'est que la fonction chlorophyllienne?

Le maintien ou la suppression de la cinquième interrogation dépendrait d'un milieu scolaire que connaît bien l'inspecteur primaire, et les correcteurs ne se tromperaient pas sur l'intérêt d'une dernière épreuve destinée à une élite de candidats préparés par des maîtres dont il y a lieu d'encourager les efforts.

Pour dire toute ma pensée, je préférerais que, dans les textes d'examen, ne fussent jamais employées les expressions d'une tournure savante, d'une allure livresque, et que le vocabulaire scientifique des élèves fût, *autant que possible*, réduit aux termes du langage courant.

L'air est un *corps*. Décrivez une expérience qui le prouve.

Description *botanique* d'un champ de maïs.

Appareil circulatoire chez les mammifères. *Mécanisme* de la circulation.

Ces trois textes emploient des termes : corps, botanique, mécanisme, qui ont pu laisser perplexes des candidats intelligents, ignorant le sens précis de ces mots. Je ne nie pas que leurs instituteurs auraient dû leur expliquer clairement des mots que j'ai pris intentionnellement assez simples et pour avoir l'occasion de noter que souvent le langage courant du maître

n'est pas intelligible à l'enfant qui entrevoit mal la signification d'expressions générales telles que, organe, fonction, appareil, phénomène... bien qu'il s'en serve constamment. Mais puisque nous désirons que l'enfant nous parle simplement, donnons-lui l'exemple de la simplicité.

Gardons-nous aussi de paraître solliciter une mémoire purement scolaire, comme dans la question visant l'appareil circulatoire des mammifères, ou comme dans les deux suivantes :

Comparez l'appareil digestif de l'homme et celui de la vache

Causes principales de production et de destruction du gaz carbonique.

Ces sujets ont déjà, à mes yeux, le tort d'être trop longs, mais j'incrimine surtout ici des défauts que fera ressortir le rapprochement d'autres textes cueillis dans notre dossier, et que j'ai à peine retouchés :

Vous avez vu des bœufs paissant dans une prairie, des bœufs attelés qui, au repos, semblaient mâcher de l'herbe. Comparez les mouvements de ces animaux dans l'un et l'autre cas — Que devient l'herbe avalée par l'animal qui paît? — L'estomac des ruminants ressemble-t-il à l'estomac de l'homme?

Vous avez tâté le pouls d'un camarade, ou vous avez observé votre pouls. Comment avez-vous fait? Comment expliquez-vous les battements que vous avez sentis?

Vous vous êtes coupé : qu'avez-vous constaté? D'où venait le sang qui a apparu? A-t-il coulé longtemps? Pourquoi a-t-il cessé de couler? Une coupure ne peut-elle pas être grave? Que faire pour soigner une coupure?

Vous avez vu du vin en fermentation dans une cuve. Qu'avez-vous observé? Savez-vous ce que devient dans cette cuve le jus sucré du raisin? On vous a dit qu'il était dangereux de respirer au-dessus de cette cuve : pourquoi est-ce dangereux?

Comment vous a-t-on montré en classe que l'air qui sort des poumons contient du gaz carbonique? L'air introduit dans les poumons a-t-il la même composition? Le gaz carbonique se produit-il seulement dans la respiration des animaux? Citez une autre circonstance, une seule, où se produit du gaz carbonique.

Je trouve dans l'inspiration et la rédaction de ces textes la méthode et les procédés que j'ai déjà loués à propos de l'exemple

de l'eau sucrée. Directement interpellé, l'écolier a dû se fournir à lui-même des données [1] qui correspondent à des acquisitions de l'ordre expérimental. De l'examen judicieux de ces données, après confrontation avec des principes élémentaires que lui a enseignés l'école ou la vie et que son développement intellectuel lui permet d'évoquer sans effort, il a à dégager l'explication demandée ou la réponse à la question posée. Et ce travail ne diffère pas de celui qu'il fournissait quand il participait, en classe, avec ses camarades, à la leçon de sciences usuelles. Plus n'est besoin pour le bon maître d'une préparation spéciale à l'examen, toujours un peu artificielle et anxieuse.

A côté des sujets trop vastes, trop touffus, j'ai, dans les pages précédentes, placé des sujets obtenus par un morcellement ou par un élagage : l'intérêt de ces opérations de simplification mérite de retenir encore un peu notre attention. J'ai rencontré fréquemment la question : « Effets principaux de la chaleur sur les corps. Citez un de ses effets que vous avez observé ». Ce texte n'a pas manqué, j'en suis persuadé, de recueillir les suffrages de la plupart des maîtres et de tous les écoliers. « Parfait ! se sont dit les uns et les autres. Dilatations et changements d'état.... Accroissement de longueur d'une tige de laiton (pyromètre à cadran).... Passage brusque de l'état solide à l'état liquide (fusion de la glace). » Songeons-nous que l'enfant qui a chauffé progressivement dans le feu de la cheminée une aiguille à tricoter a constaté qu'elle devenait brûlante, qu'elle rougissait, qu'elle pouvait alors facilement entrer par la partie rougie dans une planchette en carbonisant le bois? L'enfant a pu voir le forgeron utiliser la plasticité du fer porté à une température suffisante: il n'a certainement pas observé directement l'allongement d'une barre métallique. Comme nous voilà loin des vérités que nous enseignait le livre et qui, vues au travers du livre, risquaient d'être mal vues, et comme j'applaudis au prudent questionnaire qui suit et que j'ai détaché de beaucoup d'autres que pouvait fournir une interrogation sur les effets de la chaleur!

Le beurre dur en hiver est mou en été : à quoi tient cette

1. Parfois ces données ont été effectivement fournies : on a, par exemple, distribué des fleurs aux aspirants.

différence de consistance? Qu'arriverait-il à un morceau de beurre placé sur une assiette chaude? Avez-vous vu fondre d'autres substances, la glace par exemple, quand on les chauffait? La glace est-elle devenue pâteuse avant de fondre? Comment comprenez-vous cette phrase : l'étain fond à 228°?

Combattons toujours la tendance de l'écolier disposé à croire que les phénomènes dont nous lui demanderons la description sont des applications des *lois* qu'il a apprises, et maintenons-le en garde contre l'interprétation maladroite de lois qu'il possède inexactement. La loi — et le mot même n'a pas à être prononcé — la loi ne doit être pour l'enfant que la traduction d'une vérité, qui s'adapte à des réalités entre lesquelles il aperçoit nettement les liens qui permettent de les associer.

Que de qualités vous exigez d'un bon sujet d'épreuve! va-t-on me dire. Où trouver des sujets, si nous sont interdits les titres des chapitres des livres de sciences en usage dans les classes? L'objection n'est pas sérieuse. J'ai déjà indiqué, chemin faisant, comment on pouvait multiplier les questions intéressantes issues d'une question complexe; et d'autre part le grand nombre et la variété des sujets convenables sont attestés par mon dossier, où se sont glissées, parmi les questions écrites de toute la France, des listes de questions posées à l'oral dans certains départements.

Les candidats seront déroutés? — Je crois, moi, qu'ils seront ravis de ne plus souffrir du dédoublement ou de la disparition de leur personnalité : l'élève savant n'aura pas supprimé en eux le gamin avisé. Les sujets originaux ne sont pas nécessairement déconcertants. Je ne résiste pas au plaisir d'en extraire encore deux de mon sac.

Comparez, chez la poule et le canard, 1° le bec, 2° les pattes. En quoi diffèrent-ils? Qu'en pouvez-vous conclure pour le genre de vie et le genre de nourriture de ces deux animaux? Pourquoi les range-t-on parmi les oiseaux?

Vous avez observé une bûche qui se consume dans la cheminée, puis un feu de fagot. Les deux combustions ont-elles la même apparence? Le bois de la bûche brûle-t-il aussi vite que le bois du fagot? Et si on avait allumé un tas de sciure de bois, la combustion serait-elle rapide? Quelle explication pouvez-vous donner de vos réponses?

Les élèves ne pourraient être surpris que si, sous l'influence de la classe, le monde de l'école était devenu, pour eux, complètement étranger au monde réel qui leur est familier : or c'est cette absurdité malfaisante qu'il faut à tout prix empêcher.

L'examen n'en doit pas moins faire appel à des connaissances, acquises, et acquises en classe par les élèves. Ce sont des connaissances élémentaires, soit : sont-elles inscrites en un programme qui limite exactement la tâche du maître? — Aux termes de l'article 256 de l'arrêté organique, les sujets des épreuves du certificat d'études sont choisis dans les programmes du cours moyen, et il faut reconnaître que les termes de ces programmes sont assez vagues. Je crois que dans beaucoup de départements ils ont été précisés, peut-être même élargis; ce qui justifierait quelques rares questions que j'ai rencontrées et qui sont extérieures aux suggestions du plan d'études officiel. On peut souhaiter en effet que quelques spécifications soient apportées aux textes officiels : je serais fâché qu'ils devinssent plus ambitieux et plus vastes. Je voudrais répéter encore une fois qu'aux examens du certificat d'études on ne doit s'adresser qu'à un savoir très modeste et que, puisqu'il s'agit avant tout de créer de bonnes habitudes d'esprit, il n'est nullement besoin d'agrandir le cadre dans lequel ce savoir peut tenir [1]. En fait, de ce côté, il n'y a eu aucun malentendu entre examinateurs et examinés. Aussi ne suis-je pas partisan des sujets proposant l'étude de deux ou trois questions distinctes et offrant au candidat la liberté d'opter pour celui qu'il connaît le mieux : fixer immédiatement son attention est un point capital; c'est un enfant, il est ému, et il ne dispose que d'une demi-heure pour son travail.

C'est sur la forme donnée au sujet qu'ont, en résumé, porté mes principales critiques; j'avoue qu'il y a parfois quelque dif-

1. J'écarterai donc systématiquement *de l'examen* toute question d'électricité, d'optique, d'acoustique, ne défendant point toutefois au maître les incursions dans ces domaines, qu'il aurait jugé utile de faire en classe pour expliquer des observations courantes, celle-ci, par exemple, qu'avait retenue un de nos textes : « Avez-vous remarqué en été la position et la grandeur de votre ombre sur le chemin de l'école, à huit heures du matin, à midi, à quatre heures du soir?... »

ficulté à mettre au point la rédaction dont on se félicite. Je crois avoir pénétré le secret de ceux qui y ont réussi. Loin d'improviser au dernier moment des textes que leur réclamaient les bureaux de l'inspection académique, ces inspecteurs primaires ont envisagé d'assez longue date l'échéance; ils ont tiré parti des observations faites en classe alors qu'ils assistaient à un exercice de sciences, des réflexions que leur ont suggérées les leçons, et les interrogations, et les livres aux mains des élèves; ils ont utilisé des idées ingénieuses des maîtres, ils ont pu les transformer peu à peu de façon à mieux encore éveiller et stimuler la curiosité des enfants et leur besoin de découvrir la raison des choses. Peut-être ont-ils, plus simplement, amendé de vieux sujets, ou réédité d'anciens textes excellents. Les règlements cependant ont fort judicieusement confié à l'inspecteur d'académie le soin de choisir les sujets : il doit au moins les arrêter après avoir centralisé les propositions de ses collaborateurs; même s'il n'est pas « scientifique », il est incontestablement qualifié pour contrôler les questions de sciences du certificat d'études. Son action s'exerce-t-elle toujours? Dans un département, d'une circonscription à une autre, les sujets ne sont comparables à aucun point de vue : il n'était pas malaisé à l'inspecteur d'académie de distinguer les bons et de les faire servir chez le voisin, au besoin après agrément de ce voisin. Et dans un autre, je ne sais si l'inspecteur d'académie a pris à son compte la responsabilité d'une fiction, adoptée, je dois le dire, par les fillettes avec une touchante unanimité de candeur. Si j'en crois leurs copies, toutes ces fillettes ont été récemment malades d'une fièvre, fièvre heureusement bénigne, et ont reçu de leurs mamans respectives des soins éclairés dont le détail est invariablement le même d'une enfant à une autre enfant.

Les traditions établies pour le choix des épreuves d'arithmétique au certificat d'études ont établi nettement la nature de ces épreuves : il y a uniformité de vues à leur égard et, s'il se produit de temps en temps des accidents inévitables, on peut tenir pour satisfaisantes dans leur ensemble les études dont cette composition est le régulateur. En sciences usuelles, nous assistons à la naissance des traditions : ne nous étonnons pas qu'il

y ait quelque lenteur ou quelque hésitation dans les progrès suscités par l'esprit nouveau. Cet esprit nouveau, dont étaient animées les conférences pédagogiques de 1919 et dont s'inspire la récente réforme des programmes scientifiques des écoles normales et des écoles primaires supérieures, n'est sans doute, au fond, qu'une volonté qui, d'origine ancienne, s'affirme en ce moment plus énergique et sollicite impérieusement toutes les activités : il faut déraciner l'habitude néfaste, entretenue, sinon créée par l'école, de se payer de mots. (Et la composition de sciences introduite en 1917 au certificat d'études peut y aider.) Quoi qu'il en soit, dans la lutte engagée, la routine demeure redoutable : dans nos classes, l'enseignement des sciences expérimentales et d'observation est encore en beaucoup d'endroits verbal et livresque. L'enquête à laquelle j'ai été associé montre parfois vis à vis de cette routine des ménagements qu'il n'y a aucune raison de laisser subsister (les partisans de ces ménagements invoquent à tort en leur faveur le souci de diminuer le nombre des échecs possibles); mais elle montre aussi des efforts intelligents et résolus que les présentes notes contribueront peut être à coordonner. Déjà s'accroît le nombre des inspecteurs et des instituteurs qui se passionnent pour les « problèmes »[1] de sciences usuelles : de cette affirmation, j'ai la preuve dans les heureuses trouvailles du dossier et dans les constatations que je fais en inspection quand je passe dans des écoles élémentaires. Faisons tout ce qui dépendra de nous pour étendre et fortifier un mouvement qui se dessine avec netteté. Le jour où nos maîtres accorderont aux problèmes de sciences usuelles l'estime et l'intérêt qu'ils témoignent aux problèmes d'arithmétique, l'enseignement scientifique, avec toute sa puissance éducative, sera vraiment installé à l'école primaire.

A. Gilles.

---

1. Il est bien entendu que ces problèmes de sciences usuelles ne sont pas des problèmes comportant des calculs numériques. J'ai rencontré dans le dossier la question, « quelle pression l'atmosphère exerce-t-elle sur une surface de un centimètre carré, si le baromètre marque 765 mètres carres » : inspecteur d'académie, je l'aurais écartée.

# Ce que peut l'enseignement primaire pour la natalité [1].

« Trois choses sont indignes d'un fils ; la plus indigne, c'est de manquer de postérité. »
MENGTSÉ.

---

Il serait hors de notre propos d'entrer dans l'examen des causes de ce grave phénomène que le Dr Labat désigne sous le nom significatif d' « hyponatalité ». Mais nous considérons comme suffisamment établi que la faible natalité est en France moins l'effet de la dégénérescence de la race que le résultat de la limitation volontaire et systématique des naissances. Les mobiles de cette restriction sont divers. Pris dans leur ensemble, ils ne témoignent pas cependant d'un affaiblissement du sens moral particulier à notre pays. Ce n'est pas, — les événements l'ont montré au cours des années qui ont suivi la déclaration de guerre — au nombre des naissances que se mesurent la moralité, l'esprit de sacrifice, l'héroïsme d'un peuple, et c'est une question de savoir — le Dr Labat, dont on rencontre le nom toutes les fois que se pose le problème de la natalité, l'a résolue par l'affirmative — si la famille restreinte française n'était pas plus mal préparée que d'autres à affronter les épreuves de la guerre et si elle n'a pas montré plus de mérite à les avoir supportées victorieusement. C'est dire que nous ne considérons pas *à priori* la limitation du nombre des naissances comme une marque d'immoralité foncière (la question de la moralité porterait, du reste, moins sur le fait que sur les moyens) et le grand nombre des enfants dans certaines familles ou chez certains peuples comme le signe irrécusable d'une moralité supérieure. Dans les sociétés

---

1. Rapport présenté au IIIe Congrès de la natalité (section de l'enseignement).

civilisées, l'acte de fonder une famille tend naturellement à devenir conscient et réfléchi, et c'est même, déclare Stuart Mill, tant qu' « on ne regardera pas la reproduction *inconsidérée* de la même façon que l'ivrognerie ou tout autre excès corporel, que la moralité ne fera pas de progrès ». Cet acte est nécessairement arraché à l'instinct chez les hommes cultivés et c'est une loi que la restriction des naissances est liée au progrès de la conscience, je veux dire de la réflexion. Il faut donc voir les choses comme elles sont : un pays comme la France, limité dans ses ressources industrielles, qui a donné sa mesure depuis longtemps et bien plus tôt que les autres, dont l'évolution politique et sociale a amené chaque citoyen à un degré de conscience et de réflexion inconnu ailleurs et l'a rendu calculateur, ambitieux pour lui-même et pour ses enfants, plus tendre et plus exclusif aussi dans l'amour qu'il leur porte, un tel pays ne saurait plus avoir l'hypernatalité de la Chine ou de la Russie.

Nous écartons donc l'explication décourageante, exploitée par l'étranger même le plus bienveillant, que la France n'a pas d'enfants parce qu'elle est physiquement et moralement dégénérée. L'explication est heureusement moins simpliste, et ce mal souffre des remèdes divers dont l'administration pratiquée avec méthode peut amener une amélioration rapide d'un état très alarmant sans doute, mais à l'égard duquel nous ne sommes pas condamnés à l'impuissance. Ce qu'il faut avant tout, c'est redresser la conception erronée que se font la plupart des Français du bonheur de l'individu, des enfants et des parents; c'est aiguiser le sens du devoir envers la collectivité — nationale ou humaine —, c'est restaurer le vrai sens de la vie. Lorsque l'attention des Français aura été éveillée sur le danger mortel de la limitation à outrance du nombre des enfants et sur l'urgence des remèdes, il n'est pas possible que les pouvoirs publics restent aveugles et indifférents et que les citoyens ne modifient pas leur conception de la vie. Ce n'est donc pas la moralité même que nous avons à refaire : la tâche serait immense et irréalisable ; c'est la conscience du devoir personnel et du devoir social, ainsi que la notion de l'intérêt national et humain qu'il convient d'éclairer et d'approfondir.

Or, cet effort de redressement des pensées et des sentiments

est du ressort de tous ceux qui détiennent un pouvoir d'éducation intellectuelle et morale. L'école en général n'y saurait rester étrangère et l'école primaire, en particulier, bien que le mal ait atteint plus profondément la grande et la petite bourgeoisie dont les enfants sont élevés ailleurs, l'école primaire plongeant dans le « milieu » populaire, vaste réservoir d'hommes où se forment, se développent et se renouvellent les forces sociales, ne doit pas rester indifférente à la cause de la natalité.

*
* *

Toute action entreprise à l'école primaire en faveur de la natalité présente des difficultés manifestes et se heurte à des obstacles très réels.

Les obstacles sont dans une réalité sociale, économique, juridique, morale, directement contradictoire avec toute propagande de l'éducateur pour la famille nombreuse. La licence des mœurs aggravée par la guerre, l'exemple du bien-être dans les familles restreintes de la bourgeoisie et des fonctionnaires, — le relâchement du lien familial imputable à un régime économique qui oblige beaucoup de femmes à travailler hors de leur domicile et impose souvent la séparation normale des conjoints,— une législation politique et financière qui ignore en somme la mère et les enfants, c'est-à-dire le citoyen en tant que chef de famille, — un sophisme paresseux répandu dans le monde des maîtres de l'enseignement primaire, selon lequel les peuples de haute culture n'ont fatalement qu'une faible natalité, d'où il suit que la France, « la première des nations », doit être la plus pauvre en enfants, que les autres peuples suivront son exemple à mesure qu'ils se civiliseront, que, du reste, elle rachète la quantité par la qualité... ce sont là des faits brutaux dont la connaissance risque soit d'enlever à l'instituteur la foi indispensable dans la vertu de la propagande, soit de donner aux enfants devenus des adolescents et des hommes la conviction qu'on les a trompés à l'école et de fortifier ce sentiment si démoralisant que le monde de l'école et celui de la vie sont complètement distincts.

Mais, admettons un état social amélioré par l'action persévérante d'un législateur sorti enfin de son ignorance et de sa torpeur,

soucieux de procurer à la société familiale des conditions normales d'existence; supposons que le corps enseignant primaire ait été éclairé et informé abondamment et précisément comme il est absolument indispensable, soit par des conférences, (par exemple au cours des réunions pédagogiques), soit par des publications, sur la gravité du problème de la natalité : l'action de ce personnel ne s'exercera que difficilement. Nous ne pouvons, en effet, dissimuler ni l'indifférence des familles populaires en matière d'éducation morale, ni leur défiance ombrageuse à l'égard des maîtres qui prétendraient se mêler de questions morales d'un ordre si spécial et si intime, désaffectées en quelque sorte par l'esprit gaulois des uns et par les pudeurs des autres, ni l'embarras même de beaucoup de nos maîtres qui ne sauraient prêcher d'exemple : dans un arrondissement de Lot-et-Garonne, on compte sur 180 instituteurs et institutrices, 36 célibataires, 30 ménages sans enfant, 40 avec un enfant. On aperçoit sans peine le vice radical d'une propagande entreprise dans ces conditions où l'insincérité chez le maître le disputerait au scepticisme chez le disciple. N'omettons pas non plus de souligner le danger qu'il y a à faire réfléchir les enfants sur la question et à en amener quelques-uns, si le maître a des exhortations vigoureuses et descend des généralités inopérantes aux précisions persuasives, à juger leurs parents à un âge où ni le développement intellectuel, ni l'expérience ne permettent un jugement éclairé et équitable. Si les enfants restent indifférents par incompréhension, le mal ne sera pas moins grand et l'effort du maître moins stérile.

Il faut donc se garder de méconnaître des difficultés capables de rebuter les maîtres modestes et timides, surtout dans les localités où leur activité est surveillée sans bienveillance et de provoquer la mauvaise humeur d'autres maîtres peu enclins par tempérament ou par système à sortir du domaine strictement professionnel.

*
* *

Les difficultés ne paraîtront pas cependant insurmontables, si l'on s'entend sur la manière dont les maîtres traiteront la ques-

tion et sur l'auditoire auquel il convient qu'ils s'adressent suivant les circonstances.

Car l'instituteur [1] a affaire au moins à deux auditoires différents. En tant que maître des Cours d'adultes et souvent en tant que Secrétaire de mairie, il s'adresse à des jeunes gens et à des hommes, devant lesquels il peut traiter le problème de la natalité en poussant assez avant dans les considérations morales, politiques, économiques qui font de l'augmentation de la natalité une nécessité vitale pour la France. Il ne serait pas difficile à l'instituteur de Lot-et-Garonne de montrer l'utilité de la famille nombreuse à la campagne : la main-d'œuvre agricole proprement indigène se raréfie et les familles suisses, vendéennes, aveyronnaises se substituent progressivement aux anciens propriétaires. Il se peut que l'accumulation des héritages dans un nombre toujours plus réduit de familles agenaises masque le danger couru; mais le temps viendra bientôt où l'appauvrissement graduel des anciens cultivateurs privés de main-d'œuvre enfantine tranchera avec l'enrichissement des nouveaux qui apportent en ce pays un sens plus vif de la famille, des mœurs plus simples et une santé physique intacte. Le Dr Labat, dans le Congrès de l'Alliance d'Hygiène sociale tenu à Agen en 1909, a établi lumineusement que la race dépérit physiquement à mesure qu'elle se reproduit plus parcimonieusement par les soins excessifs eux-mêmes dont sont l'objet les rares enfants que les parents consentent à élever et par la nécessité qui incombe à une population raréfiée d'assumer les lourds et exténuants travaux que les membres nombreux des anciennes familles paysannes se distribuaient équitablement entre eux. Nos enfants risquent aujourd'hui d'être ainsi toujours moins adaptés à des tâches toujours plus lourdes. Ces considérations sur le devoir d'élever des enfants pour sauvegarder la race, dans l'intérêt économique aussi bien que militaire du pays, inaccessibles à des enfants d'école primaire, ne peuvent pas manquer de toucher des adolescents et des adultes. Nous aimerions qu'elles fussent consignées dans un livret qui contiendrait, en outre, la liste de tous les avantages assurés à la famille nombreuse et qui serait

1. Nous dirions de même de l'institutrice, mutatis mutandis.

remis par les soins de l'instituteur secrétaire de mairie aux jeunes ménages.

Il semble également que la même propagande puisse être faite auprès des plus grands élèves de nos écoles primaires supérieures et surtout auprès de ceux de nos écoles normales. Ici, cette propagande prendra les mêmes formes que dans l'enseignement secondaire; mais nous croyons qu'on peut encore aller plus loin dans les écoles normales que dans les lycées. Dans les unes comme dans les autres, on devra introduire des notions d'hygiène sexuelle : nous pensons que le souci de la pureté morale et physique doit être au premier plan des préoccupations de nos chefs d'établissement et que certains professeurs peuvent être en cette matière délicate d'utiles auxiliaires des ministres des différents cultes. Il faut que les adolescents soient amenés à envisager avec sérieux et avec franchise le problème de la génération et que tous ceux qui détiennent quelque autorité morale combattent les influences pernicieuses qu'exercent sur nos enfants une certaine presse, le spectacle même de la rue et les conversations de camarades trop « avertis ». Cette conception éducative risque de se heurter malheureusement à l'opposition des familles Mais s'il s'agit des élèves-maîtres, il est permis d'espérer qu'on pourra leur donner sur la matière, en toute liberté, un enseignement méthodique et en quelque sorte dogmatique, car à l'école normale on n'instruit pas seulement des élèves, on vise à former des éducateurs. Indépendamment de cette sorte d'imprégnation de tout l'enseignement par le problème de la natalité qui nous semble désirable dans l'enseigenment primaire aussi bien que dans l'enseignement secondaire, nous nous représentons le directeur de l'École Normale, chargé de l'enseignement de la sociologie et de la morale, appliqué à traiter le problème avec toute la franchise et toute la documentation nécessaires. Si la vie du prochain est émi nemment respectable, parce qu'il n'y a rien de plus précieux au monde qu'un esprit, comment peut-on passer sous silence le devoir d'entretenir la vie, nous voulons dire d'avoir des enfants et de les élever comme les porteurs sacrés d'un flambeau qui ne doit jamais s'éteindre? Il y a un moment où les problèmes moraux se posent avec une netteté émouvante, et nous méconnaîtrions la générosité foncière des jeunes gens en supposant

que ces problèmes sous cette forme poignante ne sont pas capables de les remuer profondément. Représenter l'individu comme transmetteur de la vie et comme collaborateur de cette force spirituelle qui illumine l'univers et lui donne l'être en l'introduisant dans la conscience, c'est emplir l'âme d'un religieux respect, c'est donner à l'homme la volonté et le pouvoir de sortir de l'animalité pure pour remplir sa tâche essentielle qui est d'augmenter le rôle de l'esprit dans le monde et sa puissance sur les choses.

Nous pensons qu'il n'est pas impossible de donner aux futurs éducateurs du peuple — et nous y comprenons les institutrices elles-mêmes — une préparation qui fera d'eux les missionnaires ardents, convaincus et persuasifs du devoir de donner la vie et d'accepter les charges de l'éducation dans la pleine conscience et dans la mesure que la raison marquera.

* * *

Mais nous ne sommes pas encore à l'école primaire. Entrons-y. Nous n'y tiendrons pas sans doute le langage que nous tenions aux adultes et à nos grands élèves de l'école primaire supérieure et de l'école normale : nous ne serons pas cependant condamnés au silence.

La propagande en faveur de la natalité à l'école primaire ne peut tendre qu'à créer chez l'élève, discrètement mais délibérément, un esprit favorable à la famille nombreuse.

On y parviendra en n'omettant dans les divers exercices rien de ce qui est de nature à éveiller l'attention de l'enfant sur le problème de la population, et si le maître y apporte un esprit de sincère gravité. Un écueil surtout doit être évité. Nos livres classiques ignorent si bien l'enfant et surtout les enfants que, a-t-on pu dire, l'antiquaire de l'avenir imaginé par Spencer pourrait se demander s'ils n'étaient pas destinés aux novices de quelque ordre monastique. Le XIX^e^ siècle a été appelé le siècle de l'enfant; il est en même temps celui où le cercle de famille ne passe que par ces trois points : le père, la mère, l'enfant. Le roman et le théâtre, quand ils font quelque place à l'enfance,

même chez les plus sains et les plus sages de nos écrivains, ne conçoivent rien de mieux que le fils ou la fille unique. La famille nombreuse, c'est la famille encombrée et encombrante, et on la maintient hors la littérature. Il est donc malaisé à nos maîtres de trouver des textes pour l'enseignement qui ne favorisent pas chez les élèves un esprit directement inspiré de l'indifférence à l'égard de la famille nombreuse. Mais il ne serait pas impossible de faire un choix. Certains recueils de contes, certains romans français ou étrangers n'ignorent point l'enfance nombreuse. Quel que soit le charme de Robinson Crusoé, a-t-on remarqué quelle vertu plus grande d'éducation contient le Robinson Suisse? C'est vers la famille normale et non pas simplement schématique qu'il faut s'efforcer de tourner l'attention de nos élèves.

D'autres exercices scolaires peuvent servir indirectement la cause de la natalité : un enseignement de la géographie et de l'histoire courageux et véridique ne reculera pas devant les comparaisons qui donnent à réfléchir, et il ne sera pas interdit de puiser quelquefois des textes de problèmes dans les statistiques démographiques. On reprochera à un tel enseignement d'être tendancieux, mais il ne faut pas oublier que l'enseignement primaire vise moins à instruire pour instruire qu'à donner des directions pratiques, et que le maître n'y doit jamais perdre de vue la réalité vivante et l'application du savoir à cette réalité.

Certains enseignements ont une portée plus directe et plus immédiate. La restriction de la natalité étant déterminée par des raisons d'ordre économique ou par des considérations trop souvent fondées sur le mauvais état de santé de la mère, l'école peut favoriser la natalité en contribuant à améliorer les conditions d'hygiène et les méthodes d'éducation physique tant féminine que masculine.

L'enseignement de la puériculture devrait être en certaines de ses parties commun aux garçons et aux filles, car il est étrange que l'art d'élever les enfants ne soit pas enseigné aussi bien que celui de cultiver le sol ou que tel autre métier! L'enseignement de la puériculture a une double conséquence : il amène la diminution de la mortalité infantile, et il familiarise l'esprit avec l'idée de l'enfant, il constitue avant la lettre une culture du sentiment paternel et du sentiment maternel.

Quant à la connaissance de l'hygiène telle qu'elle est, de plus en plus comprise à l'école primaire où « l'hygiène en action » n'est plus une rareté, et à la culture physique, elles seront bienfaisantes par la régénération de la race qu'elles préparent, nous voulons dire par ce qu'elles engendrent de santé morale, d'allégresse, d'optimisme, c'est-à-dire de vaillance à supporter éventuellement les charges de la paternité et surtout de la maternité.

L'enseignement ménager lui-même, en ce qu'il contribue à organiser économiquement et confortablement le foyer, à en donner le goût et à y retenir la famille, favorise indirectement la natalité, car tout ce qui sert l'ordre, la propreté physique, la santé, remet l'âme en équilibre et la prépare à un meilleur jugement de la vie, de la place que l'individu y doit occuper et du rôle qu'il y doit jouer.

*
* *

C'est dire qu'il faut travailler surtout au rétablissement et à l'assainissement de la vie morale troublée par des sophismes, et que c'est sur l'enseignement moral que doit porter à l'école primaire tout l'effort du maître.

Il s'agit, à vrai dire, de refondre tout l'enseignement moral : la morale générale et les morales spéciales. Il faut sortir du cadre officiel qui est mal adapté à la réalité actuelle et renoncer à un enseignement qui, dans la pratique, se tient trop souvent dans les généralités de la morale individuelle et ne sait guère sortir du formalisme et de la puérilité.

L'enseignement moral doit être animé d'un esprit nouveau. Il faut cultiver les vertus essentielles : enseigner la simplicité, l'amour de l'effort, la pureté, le mépris de la douleur, donner le goût des croyances profondes, quelles qu'elles soient, et de cet ascétisme modéré que Sénèque conseillait à son élève comme un antidote à la mollesse et à la vie trop facile, et où W. James dix-huit siècles plus tard, voyait le salut pour une société menacée dans son existence par les plaisirs d'une civilisation trop raffinée. Il y a un stoïcisme traditionnel, éternel, dont on n'a pas encore appris aux hommes à se passer, fond solide de toutes les morales

et de toutes les religions, familier à l'âme populaire, concordant, du reste, avec une connaissance toujours plus profonde de la nature, qui doit imprégner tout enseignement viril de la morale et dont les effets bienfaisants sont infinis parce qu'il prépare l'enfant à accepter par avance et en bloc dans la trame des jours les douleurs et les servitudes nécessaires. Et il y a à faire un apprentissage nouveau de la joie : joies de l'art, de la nature, de la famille, du berceau dont le sens paraît perdu trop souvent, opposées aux joies artificielles et frelatées des réjouissances publiques et privées par quoi, plus ou moins confusément, la sensualité seule cherche à se satisfaire. C'est toute une éducation nouvelle de la sensibilité qui s'impose, si on veut modifier ce concept étroit et égoïste du bonheur dans lequel Polybe voyait déjà la raison profonde de la dépopulation et de la décadence romaines.

Il faut ensuite fortifier le sens social et en particulier le sens familial, en insistant sur le sort misérable et injuste de l'enfant unique dont les sentiments et les pensées risquent d'être appauvris dans la solitude, — sur l'impuissance de l'homme isolé et séparé de la famille. L'homme isolé ne saurait réaliser pleinement toutes ses virtualités. Il ne devient lui-même que dans ce milieu naturel qu'est la famille. Gœthe a montré très fortement dans Wilhelm Meister que l'homme, tiraillé en tous sens dans la vie sociale, sollicité en des directions diverses et souvent opposées, ne trouve son équilibre et son unité et comme le centre inébranlable où il se fixe que dans le foyer de famille. C'est là qu'il se recueille, qu'il laisse épanouir sa nature profonde, qu'il maintient intacte sa personnalité, qu'il devient vraiment *normal*, c'est-à-dire conforme à la nature et à la raison.

Quant à la manière de traiter des devoirs dans la famille, elle doit être modifiée ou complétée. Il ne faut pas se borner à parler des devoirs des enfants envers les parents. Il y a des devoirs des parents et des adultes envers les enfants. Les « grands » sacrifient trop volontiers à leurs aises les intérêts et les droits des « petits ». La génération qui est arrivée n'éprouve pas assez vivement le sentiment qu'elle doit tendre la main à celle qui monte et que la vie la plus frêle, la plus tendre a des droits sur celle qui renferme des forces inutilisées. Nous ne réalisons pas

l'inestimable prix de l'enfance, ni le mystère infini de ce qu'il y a de plus précieux au monde : une âme qui s'éveille, un esprit qui se cherche.

Ce qu'il faut enseigner, en outre, en y mettant les formes nécessaires, c'est le devoir d'élever des enfants et le respect pour ceux qui accomplissent, en élevant une nombreuse famille, une haute fonction sociale. Il faut des enfants pour que l'humanité et dans l'humanité les patries puissent remplir leur destination (nous avouons, du reste, que nous n'avons rien à objecter à ceux qui n'attacheraient aucun prix à ces fins sociales et humaines). La science et l'art ont besoin de serviteurs, et l'exploitation rationnelle de la planète pour des fins supérieures, l'asservissement de la matière à l'esprit, qui est la tâche humaine par excellence, réclament un renouvellement perpétuel des races et des individus. Et c'est une erreur de croire qu'on peut suppléer à la quantité par la qualité : celle-ci ne surgit que dans et par le nombre, grâce à la loi de sélection. Qui dira ce que perd l'humanité à l'absence de ce « fils le plus aimé qui ne naîtra jamais »? Où seraient les Kant dans le système de la famille à l'enfant unique? Et quel peuple aura le mieux mérité de la science, aura le mieux servi la cause de la civilisation matérielle et rendu par là plus facile à l'État l'administration d'une justice sociale et économique plus exacte, sinon celui qui aura donné au monde le plus de chercheurs associés au plus grand nombre d'artisans? Il ne faut pas que nos enfants soient élevés dans les sophismes et qu'ils croient sans hésitation que la France a des droits exclusifs sur son patrimoine matériel, immense encore dans la métropole et dans les colonies, si, faute d'enfants, elle est hors d'état de l'exploiter pour le bien de tous les hommes.

Un enseignement moral ainsi entendu n'est, semble-t-il, au-dessus ni de la bonne volonté de nos maîtres, ni des capacités intellectuelles de leurs élèves.

*
* *

L'action des maîtres de l'enseignement primaire ne sera pas bornée à incliner et orienter l'esprit des élèves de l'école du jour, des cours d'adultes et des écoles primaires supérieures et nor-

males vers les choses de la famille. Ils pourront, en outre, contribuer à créer des habitudes morales appropriées chez les uns et chez les autres.

Ces moyens d'éducation seront, à l'école, les prévenances et les attentions particulières qu'ils témoigneront aux enfants des familles nombreuses, le zèle qu'ils mettront à obtenir pour eux spécialement les avantages qu'une justice municipale sommaire dispense aveuglément à tous les élèves indigents et même plus simplement à tous les élèves (fournitures classiques, vestiaires, bourses, etc.). Ces marques d'intérêt tendront à créer chez les élèves et dans les familles mêmes une attitude bienveillante à la place de l'indifférence communément rencontrée aujourd'hui.

La décoration murale, elle aussi, servira aux mêmes fins; elle comprendra un tableau de tous les avantages dont jouit la famille nombreuse et des gravures artistiques propres à provoquer chez les élèves des sentiments de tendresse pour l'enfance [1].

On peut aller plus loin encore et généraliser des expériences qui ont parfaitement réussi dans une école primaire supérieure de l'Est, et dont nous attendons d'heureuses conséquences dans un cours complémentaire de jeunes filles de Lot-et-Garonne. Il s'agit de l'institution de l'œuvre des « Sœurs aînées », tutrices bénévoles de petits enfants de l'école maternelle. Une classe adopte une fillette, elle l'habille, elle la promène le jeudi et le dimanche; ou bien on charge des élèves de faire l'histoire des deux premières années d'un enfant : le premier sourire, la première dent, le premier mot, le premier pas, les maladies qui sont les grands événements de la vie enfantine. « J'ai vu, nous écrit l'initiatrice de ces expériences, à la fois éducatrice d'élite et mère parfaite, la vie d'un internat de jeunes filles renouvelée et éclairée par la présence d'un petit enfant ». Tout cela constitue plus qu'un divertissement destiné à remplir sainement les loisirs de nos grandes élèves; c'est un exercice moral dont la fécondité est infinie.

Par des initiatives de ce genre, l'école primaire peut atteindre

1. Par exemple Reynolds : *Master Hare*; *Mrs Hoare et son fils*; *Le petit Samuel en prières*. — Lawrence : *Le petit roi de Rome*. — Cabanes : *Petite Danseuse*. — G. Bricard : *Les premiers pas* (salon 1911). — Croissy : *Le nid* (Luxembourg), etc., etc.

les adultes eux-mêmes. Les fêtes de l'enfance mériteraient, sinon de prendre la place de ces manifestations sportives ou agricoles si populaires, du moins de provoquer la même sollicitude de la part des pouvoirs publics. Des concours de bébés ont été récemment organisés à Agen et à Villeneuve-sous-Lot. Mais nous ne sommes pas sûrs qu'ils servent les intérêts de la famille nombreuse, car c'est le *bébé unique* le plus frais, le plus beau, et le plus ingénieusement vêtu — précisément parce qu'il est unique — qui est « primé » le plus souvent. Nous voudrions plutôt un concours des frères et sœurs et qu'on réglementât sévèrement le costume. Ces fêtes de l'enfance seraient accompagnées de fêtes des mères ou de fêtes des grands-parents. Ce seraient là des spectacles aussi édifiants que les courses de chevaux et les Comices agricoles, capables de gagner à la longue la faveur du public, et où l'école primaire jouerait un rôle important, car elle fournirait le cadre de la fête et une partie des acteurs [1].

*
* *

Ainsi, la tâche qui serait dévolue à l'enseignement primaire dans l'organisation de la propagande de la natalité est complexe. Mais le maître peut triompher de ces difficultés, s'il procède avec tact et mesure. Il n'est pas sans pouvoir sur les adultes pour créer une ambiance favorable à la famille nombreuse, et quand il s'adresse aux élèves eux-mêmes de nos écoles urbaines ou rurales, il a les moyens de vivifier les divers enseignements et en particulier celui de la morale, de manière à créer une conception saine et vraiment réaliste de la vie, à la place de cette conception artificielle et ruineuse de toutes les valeurs morales qui amène la nation la plus civilisée à ne plus faire crédit à la nature et à se condamner au suicide. Mais cette action de l'école ne sera possible et surtout ne sera efficace qu'à deux conditions. Il convient que les maîtres donnent l'exemple, l'exemple de l'optimisme et de la confiance dans la vie, l'exemple de la vie simple, éloignée de ce faux luxe et de ces faux plaisirs contre le

1. Nous nous plaisons à donner en appendice le programme d'une fête de mères qui fut organisée le 5 mai 1918, dans une école primaire supérieure de l'Est; une quête fut faite au profit d'une famille nombreuse.

goût desquels nos campagnes se défendent toujours plus mal. Il convient ensuite que cette action persévérante de l'école ne soit pas contredite brutalement par la réalité sociale, économique, politique, comme il est arrivé en matière d'anti-alcoolisme. Il faut que l'État combatte les fléaux sociaux et que toute la législation, honnêtement et activement, fasse sa part à la famille nombreuse, non pas pour des raisons sentimentales et parce qu'elle est nombreuse, mais parce que, ici, la justice même et la raison sont en jeu et que le groupe familial mérite de compter plus que l'individu. Il faut que la propagande en faveur de la famille nombreuse apparaisse aux plus prévenus comme la revendication d'une justice plus souple et plus exacte et comme la marque d'un patriotisme qui se confond avec les plus larges fins humaines. Si cette concordance des efforts est réalisée, on aura en France, non pas sans doute une population surabondante, mais une société assez nombreuse et assez vaillante pour remplir cette mission civilisatrice traditionnelle dont il n'est pas encore sûr que les autres peuples puissent se charger à sa place, en sorte qu'en travaillant à cette régénération l'école primaire n'aura pas seulement contribué à sauver la France : elle aura servi la cause même de l'humanité.

O. Auriac.

## PROGRAMME D'UNE FÊTE DES MÈRES

Première partie.

| | |
|---|---|
| Berceuse . . . . . . | Schubert. |
| Tendresse d'une mère (Début de *Sans-Famille*) . . . . . . | H. Malot. |
| L'amour maternel . | Sully Prud'homme. |
| Regardez, les enfants se sont assis en rond . . . . . . . | V. Hugo. |
| Berceuse . . . . . . | Botrel. |
| Ah! si vous rencontrez quelque part sous les cieux . . | V. Hugo. |
| Lecture : Les Mères (*Contes du Lundi*). | Daudet. |
| Chant des femmes de marins. . . . . . | Bouchor. |

Deuxième partie.

| | |
|---|---|
| Berceuse . . . . . . | Doche. |
| Sollicitude maternelle . . . . . . . | J. Aicard. |
| Le Départ du fils. . | Brizeux. |
| Mère, l'enfant qui joue à votre seuil joyeux . . . . . . | V. Hugo. |
| Les mamans . . . . | Botrel. |
| A ma Mère. . . . . | Banville. |
| Amour filial (*chant*). | Bouchor. |

# Tolstoï Pédagogue

(SUITE)

---

## III. — Pratique.

La lecture des théories scolaires de Tolstoï est singulièrement déprimante. Si nous condensons en quelques lignes la quintessence des opinions qu'il nous a exposées jusqu'ici, nous constaterons que presque toute sa thèse est négative. L'école ne doit pas être obligatoire. Elle n'a pas à se mêler de l'éducation car son influence est nuisible et même corruptrice. Elle ne peut contribuer au progrès car le progrès n'existe pas ou bien il est un fléau. Les bases positives sur lesquelles le réformateur aux tendances nihilistes propose de reconstituer l'édifice qu'il vient de détruire sont bien chancelantes : l'école doit être un laboratoire pédagogique où règne la liberté de l'élève. Quant au maître, il doit adapter ses méthodes aux besoins des individus.

Cette première partie de la *Revue de Yasnaïa Poliana*, avec ses vérités partielles entremêlées d'oripeaux fallacieux, est un arsenal dangereux dans lequel les ennemis de la civilisation occidentale, comme le procureur du Saint Synode, Pobiédonostzeff et tant d'autres réactionnaires ont puisé et puisent encore leurs arguments contre l'instruction que s'efforcèrent de répandre dans le peuple certains hommes d'état libéraux, surtout depuis Alexandre II jusqu'à nos jours. Presque tout y est négation et destruction. Tolstoï le reconnaît sans doute lui-même quand il avoue dans sa revue : « J'ai l'air de plaisanter comme si j'avais juré de tout nier. »

Il n'en est pas de même pour la partie pratique que Tolstoï aborde dans ses quatre rapports sur la vie dans son école, pendant les mois de novembre et décembre. A côté de certaines rêveries

bien chimériques, on y trouve beaucoup de fines observations psychologiques. On a souvent observé que les poètes et les artistes font sur l'âme des enfants des réflexions plus profondes parfois que les pédagogues les plus autorisés (Educ. enf. 20 oct. 1920). Tolstoï doué d'un regard aigu qui sut tôt pénétrer dans les replis de son propre cœur, a lu dans l'âme de ses petits paysans. Pour se consacrer à leur éducation il leur avait aménagé une dépendance de sa vieille demeure seigneuriale. Il se mit à l'œuvre, non seulement avec le zèle consciencieux qu'il apporta désormais dans ses fonctions de prédicateur du peuple, mais avec l'enthousiasme du néophyte. Voyons comment il réalisa les principes que ses théories prétendent faire triompher.

### 1° Qui doit apprendre l'art de la composition : le maitre ou l'élève.

Le pédagogue Tolstoï reste avant tout un artiste. On ne sera pas surpris qu'il développe trop uniquement dans ses élèves le sens esthétique. Il nous indique tout d'abord comment il découvrit le moyen d'enseigner la composition à ses élèves, ou plutôt, dit-il avec une fausse modestie, comme il apprit à composer en écrivant sous leur dictée :

Je leur donnais des sujets divers : descriptifs, émouvants, amusants ou épiques. Rien ne leur réussissait. Enfin j'ai trouvé par hasard la meilleure méthode. Allons, écrivez-moi un récit d'après un proverbe, leur dis-je un jour. Deux élèves des plus doués dressèrent l'oreille. — Un proverbe qu'est-ce que c'est? Expliquez-le-nous, demandèrent-ils. — Ecris toi-même l'histoire, fit un autre. —Bien! Qui de nous fera le mieux, répondis-je, je vais écrire avec vous. Et je commençai ma narration. Quand il eut terminé son récit, Fedka grimpa sur le dossier de ma chaise et se mit à lire par dessus mon épaule ce que j'avais écrit.... Bientôt ses camarades se joignirent à nous. Je leur lus ma composition. Elle ne leur plut aucunement et personne ne me dit un mot de louange. J'étais humilié, aussi, pour satisfaire ma vanité littéraire, je me mis à leur expliquer le plan que j'avais l'intention de développer. A mesure que je parlais, je m'échauffais et me corrigeais. Ils commencèrent à me souffler les mots.... Dès le début Semka se distingua par l'art de la description, puis Fedka par la vérité des images poétiques et surtout par la chaleur et la vivacité des sentiments.... Leurs observations étaient si justes que je dus à plusieurs reprises céder à leurs raisons....

Quand les autres enfants furent partis à la maison, je travaillai avec Fedka et Semka de sept heures à onze heures du soir.... Fedka était sous l'empire d'une telle émotion qu'il ne parvenait pas à s'endormir. Quant à moi je ne puis décrire le sentiment d'enthousiasme, de joie et presque de repentir que j'éprouvai dans le courant de cette soirée. Je sentais qu'aux yeux de ces enfants s'était révélé tout un monde nouveau de jouissances et de douleurs : le monde de l'art.... Il me semblait que je venais de commettre un crime en épiant dans une ruche de verre le travail des abeilles qui se dissimule aux regards des humains.... Il me semblait que j'avais violenté le cœur naïf et pur de ces enfants de paysans et j'éprouvais vaguement une sorte de remords comme après avoir commis un sacrilège.

Ces quelques phrases détachées suffiront pour nous dévoiler l'exquise sensibilité du poète que cette étude n'avait pas encore pu faire connaître. Mais la pédagogie ne vit pas d'images gracieuses ou de belles envolées lyriques. La méthode que le brillant écrivain croit avoir découverte ne peut s'adapter qu'avec circonspection aux conditions et aux exigences de l'enseignement public. Les maîtres les plus doués ne sont pas des artistes de la trempe de Tolstoï et rarement les élèves possèdent le talent réaliste de Semka ou l'âme vibrante de Fedka. Ce n'est pas le rôle de l'école élémentaire de former des écrivains. Quand elle découvre des talents naissants, elle leur donne le moyen de se développer ailleurs. Son but beaucoup plus modeste est d'habituer les enfants à exprimer logiquement et correctement les idées qui rentrent dans le cercle de leurs connaissances et de leurs aspirations. Cependant la leçon que nous donne un poète de génie ne doit pas être perdue. Elle peut nous inspirer certaines conclusions pratiques. Nos maîtres d'école savent qu'il ne suffit pas d'indiquer à leurs élèves des sujets de composition. Ils provoquent souvent les meilleurs élèves à rechercher immédiatement les idées principales qui rentrent dans le cadre du sujet à développer. Ils feront bien parfois aussi de travailler en commun et de rechercher avec les plus doués les expressions qui, dans une circonstance donnée, traduiraient le mieux les sentiments des personnes et la description du milieu (Comparer : Décret du 18 août 1920).

Un petit paysan pouvait d'un coup prouver une force de conception artistique que Gœthe à son apogée n'avait pas atteinte.... L'homme

naît parfait : c'est un mot sublime qu'a prononcé Rousseau et qui demeure réel et inébranlable comme le roc. Notre idéal est en arrière et non pas en avant. L'éducation corrompt l'homme au lieu de le rendre meilleur.... Il est donc vain, insensé, de vouloir donner l'instruction et l'éducation à l'enfant, car il est plus près que moi ou que toute autre adulte de l'idéal harmonieux du vrai, du beau et du bien vers lequel j'ai l'orgueilleuse prétention de l'élever.... Dès que je lui ai laissé sa pleine liberté d'action et que j'ai cessé de l'instruire, il m'a écrit une œuvre poétique qui n'a rien de comparable dans la littérature russe.... Tout ce que nous pouvons faire, c'est de lui montrer comment il faut s'y prendre.

On sent combien Tolstoï dépasse le but quand il met Fedka au-dessus de Gœthe. Les exagérations du poète compromettent les théories du pédagogue. Il a repris beaucoup d'idées de Rousseau pour les adapter aux conditions historiques dans lesquelles se débattait la Russie vers 1860. L'originalité relative de la thèse concernant l'enfance l'a séduit comme tant d'autres poètes qui adoptent comme un fait indiscutable la croyance à la perfection de l'homme à sa naissance. La conclusion qu'il en tire est particulièrement inattendue. Ce sont les enfants qui sont nos maîtres dans l'art d'écrire, car plus près que nous de la source de vie, ils conçoivent mieux le beau et le vrai. Il concède bien ici que nous devons les aider pour qu'ils puissent atteindre le développement harmonieux de leurs facultés. Il recommande par conséquent, à la fin de ce chapitre, de proposer aux élèves un choix très vaste et très varié de compositions non pas enfantines, mais sérieuses et capables d'intéresser le maître lui-même. Il ne veut pas qu'on les trouble pendant leur composition en leur faisant des remarques sur la propreté de leurs cahiers, sur l'orthographe ou sur l'enchaînement logique des pensées. Il les aide d'abord à choisir parmi les idées et les images, puis à trouver le mot juste et plus tard à déterminer la place de chaque détail dans l'ensemble. Pour leur faciliter le travail de la réflexion, c'est lui qui écrit ce qu'ils dictent. Ce n'est que plus tard qu'il les laisse choisir, comparer les pensées, puis enfin construire et rédiger la composition. N'y a-t-il pas parmi ces rêveries poétiques de précieuses observations applicables non seulement à l'enseignement privé, mais encore à certaines classes moins nombreuses de nos écoles. Ce travail préliminaire, si singulièrement actif,

n'aurait-il pas souvent des résultats plus fructueux que la critique presque toujours négative qui suit la composition. Il remplacerait en partie, pour nos élèves des écoles élémentaires, l'exercice bienfaisant de la traduction des œuvres latines ou grecques qui ont tant contribué à maintenir en France le culte de l'expression claire et précise de la pensée relevée par l'élégance de la forme artistique.

## 2º L'école de Yasnaïa Poliana en Novembre et Décembre.

Les derniers fascicules de la *Revue Pédagogique* sont consacrés à un rapport général sur le caractère de l'école de Yasnaïa Poliana. Et d'abord il s'agit de l'emploi du temps et de la discipline qu'on y observe. Quelques-unes de ces pages étant généralement bien connues, nous pourrons nous contenter de rappeler les idées les plus saillantes et les scènes les plus pittoresques.

Les enfants arrivent à l'école dès le matin. Ils n'ont rien entre les mains, ni livres ni cahiers, et n'ont pas besoin d'apporter quelque chose en tête, pas même le souvenir de ce qu'on a fait la veille. Ils apportent leur propre personne, leur nature impressionnable et la persuasion que l'école sera tout aussi gaie aujourd'hui qu'hier.... On ne fait pas de reproches aux retardataires.

L'inexactitude russe est proverbiale, même en Russie. La rudesse du climat ne favorise pas l'esprit d'initiative et l'énergie dans le travail. Tolstoï ne cherche pas à lutter contre cette apathie nationale. Il lui semble possible d'obtenir des progrès chez ses élèves sans effort personnel, sans même l'indispensable répétition. Il oublie ses échecs aux examens de l'université. Il se contredira d'ailleurs quelques pages plus loin.

Le maître entre dans la classe. Les enfants se roulent en tas sur le plancher. On entend des cris : Pas assez de monde dans le tas! Vous m'écrasez!... Le maître prend dans la bibliothèque des livres qu'il distribue à ceux qui se présentent.... Le tas des enfants qui se culbutent à terre diminue. Quelques-uns protestent : Quel vacarme! On n'entend rien! Assez! crient ceux qui ont pris leurs places.... Ils s'assoient où bon leur semble, sur un banc, sur une table, sur le rebord de la fenêtre, sur le sol, sur le dossier de la chaise du maître. Ils tournent la tête de

tous côtés et sur leur visage se reflète tant de satisfaction, tant de félicité, qu'il semble que toute leur vie restera toujours aussi joyeuse.... Pendant les leçons d'instruction religieuse et de dessin, tous les élèves sont réunis. Le vacarme et les batailles sont alors à leur comble. Plus le maître élève la voix, plus les élèves crient, mais aussitôt qu'on parvient à fixer leur attention, cette mer s'apaise et la houle se calme.... Les élèves ont le droit de ne pas venir à l'école et quand ils y viennent de ne pas écouter la leçon.... Le maître a le droit de refuser l'entrée de l'école à certains élèves.

Le tableau est pittoresque, mais l'artiste ne paraît pas s'inquiéter des accidents ou des infirmités qui résultent de ces bagarres et de ces attitudes nonchalantes. Plusieurs collaborateurs de Tolstoï quittèrent bien vite ce paradis anarchique de l'enfance : ils avaient conscience de ne pouvoir rien déposer dans ces petites têtes indisciplinées. Le grincement d'une poulie suffit pour nous empêcher de penser, disait jadis Pascal. Ces maîtres n'avaient pas les nerfs assez solides pour entendre les cris, ni les épaules assez fermes pour permettre à leurs élèves d'y grimper. Tolstoï se fatigua comme nous le verrons, mais avait moins à souffrir. Il ne donnait que quelques leçons par semaine et s'absentait fréquemment. Il était le seigneur du lieu dont la présence imposait le respect et contenait les familiarités. Tout pédagogue sait qu'il est bon parfois d'égayer sainement ses auditeurs et de laisser se détendre les membres engourdis. Mais les lois le rendraient responsable de certains accidents que causa ce régime absolu de liberté. Un garçon poussé sur le perron par ses camarades se casse une jambe, un autre blesse sérieusement un petit en lui appliquant sur la joue une gomme brûlante.

Tolstoï veut que le désordre qui règne à l'école soit réprimé par les élèves eux-mêmes. C'est une aimable chimère du poète. En attendant, l'anarchie favorise le vol. Une bouteille de Leyde manque un jour au cabinet de physique qui n'est pas riche, puis des crayons et des livres disparaissent à leur tour. Un des voleurs est enfin pris sur le fait. Il est traduit devant le tribunal de ses camarades qui décident de lui attacher sur le dos une inscription : Voleur! C'est une fillette, hélas, qui coud aux vêtements du coupable l'écriteau qu'il est condamné à porter pendant plusieurs jours. La haine, la cruauté se peignent sur les physionomies des condisciples qui poursuivent en tas le malheureux

jusqu'au village. L'expérimentation puis la punition si rigoureuse n'ont pas suffi. Quelque temps après, le même enfant vole de l'argent. Cette fois Tolstoï s'indigne et ressent, dit-il, comme un accès de rage. Il arrache l'écriteau qu'on a de nouveau confectionné et chasse le récidiviste car il ne se reconnaît pas le droit de torturer plus longtemps cet incorrigible.

J'étais persuadé que certains fonds mystérieux de l'âme nous resteront toujours insondables, que la vie peut bien y pénétrer mais non les exhortations morales ni les punitions. Cet enfant avait volé un livre, poussé par tout un enchaînement de sentiments, d'idées et de raisonnements qui nous échappent. A quoi bon cet écriteau. Pour punir le voleur par la honte, dira-t-on. Mais est-on bien sûr que la honte tue l'inclination au vol? Ne le favorise-t-elle pas au contraire. Son visage exprimait-il de la honte? Or, je sais, moi, que ce n'était pas de la honte, mais quelque chose d'autre qui aurait toujours sommeillé dans son cœur et qu'on n'aurait pas dû surexciter.... Il ne faut pas fausser l'âme de nos enfants en les laissant croire à la légitimité de la punition, comme si ce nom hypocrite de punition pouvait justifier ce qui n'est qu'un sentiment de vengeance.

A l'époque où Tolstoï écrivait ces lignes, l'école recourait encore trop facilement à la férule. Il dédaigne de protester ici contre la punition physique qui fréquemment, hélas, pouvait être attribuée sinon à la vengeance du moins à un bas accès d'emportement. Mais il cherche autre chose. Il expérimente. Et voici qu'il se laisse entraîner par son aréopage d'enfants à prononcer une peine morale plus sensible à certains individus que les châtiments les plus rigoureux. Inconsciemment ils sont parfois bien cruels ces petits que Tolstoï croit plus près que nous de la perfection. Quand il s'en aperçoit enfin à l'expression de leur visage, il est décontenancé, et, dans son désarroi, il ne sait plus que chasser le voleur. C'est un triste aveu de son impuissance et de son inexpérience. Car si l'école a le devoir de protéger les enfants qui lui sont confiés du contact de certaines natures perverties, elle doit aussi tout essayer pour arracher d'autres individus à leurs habitudes vicieuses. Tolstoï sait qu'il existe encore divers moyens de coercition car il a écrit son récit de Polikouchka, l'histoire du voleur corrigé par la confiance qu'on lui témoigne. Mais l'artiste est supérieur au pédagogue, qui

prisonnier de sa thèse, ne voit dans toute tentative de correction qu'un acte de vengeance. Il sait cependant que la punition est bienfaisante quand elle est juste, appliquée sans colère et sans moquerie. C'est ce même homme qui écrivait un jour, en mai 1848, à son frère Serge après une grosse perte au jeu : « Il n'y avait là personne pour me rosser et c'est ce qui fait mon malheur ». Ce n'est pas une simple boutade, mais le sentiment qu'une nature même rebelle comme la sienne peut être disciplinée, fût-ce au besoin même par la correction physique qui lui répugne le plus.

A deux heures les enfants courent dîner à la maison. Cependant, malgré la faim qui les talonne, ils restent encore quelques minutes pour savoir quelles notes ils ont reçues.... Ces notes ne servent qu'à mesurer leur application. L'usage des notes est un vieux reste des traditions du moyen âge mais tombe en désuétude.

Les rénovateurs de l'école condamnent les notes comme un des moyens déguisés de violence qu'emploient les maîtres pour forcer le travail des élèves. Tolstoï constate qu'elles provoquent dans son école des larmes, des protestations contre les erreurs et les injustices. On est surpris qu'il y recoure cependant et qu'il tente même de justifier leur usage provisoire. Nous l'avons vu exciter l'émulation de ses élèves en concourant avec eux pour la composition. Il n'était pas aussi révolutionnaire dans la pratique que dans la théorie. C'est que s'il est facile de critiquer les vieilles méthodes, il est moins aisé de trouver de nouveaux procédés pour stimuler le travail des enfants qui souvent s'engourdissent comme il va le constater.

Les leçons du soir ont un certain caractère de tranquillité et de rêverie poétique. Elles commencent généralement au crépuscule et sont consacrées à des récits de l'histoire russe ou du vieux Testament.... Les enfants prient les maîtres de leur raconter surtout les vieilles histoires qu'ils préfèrent.... Ils ne peuvent supporter qu'on altère le caractère de la narration ou que le maître hésite dans le débit.... Après la leçon, tous à la fois s'efforcent de répéter ce qu'ils ont retenu. Le vacarme devient tel que le maître ne peut que difficilement entendre tous ceux qui veulent raconter.... Ils témoignent une certaine répugnance pour les mathématiques et l'analyse, mais une grande préférence pour la lecture, le chant et le récit.

Tolstoï ne sait pas résister au désir si naturel des enfants d'échapper à l'effort de la réflexion pour entendre des histoires. Il ne remarque pas que s'il développe l'imagination et la sensibilité de ses élèves, il renonce trop à former leur raisonnement par la gymnastique directe du calcul et de l'analyse qui les ennuient. Il est un conteur charmant mais inépuisable, aussi vers huit heures, les yeux des petits se ferment; on bâille; des élèves s'endorment sur leurs bancs, doucement bercés par le récit du maître. Un élève se lève enfin pour rentrer à la maison. D'autres le suivent. Il y a bien encore une leçon de chant au programme de la journée. Mais Tolstoï se fait un scrupule de les retenir. Ils en ont assez. Ne sont-ils pas libres ?

Il les accompagne parfois jusqu'à la lisière du bois voisin, puis jusqu'au seuil de leur chaumière. Et de nouveau, sur la route, il leur raconte d'étranges aventures de sa vie au Caucase, comment un Abrek entouré d'ennemis entonne un chant de mort puis se poignarde, ou bien encore comment une comtesse Tolstoï, sa tante, fut assassinée. Alors des petits violemment émus lui prennent la main. Il s'effraie d'exciter en eux des sensations si fortes, mais, touché de leur confiance, il captive leur attention pour leur faire découvrir la fleur mystérieuse de la poésie et de l'art.

Les questions se pressent sur leurs lèvres. Pourquoi chante-t-on? Pourquoi apprend-on à chanter? Pourquoi dessine-t-on? Je n'étais pas capable de leur expliquer le but de l'art.... A quoi sert le tilleul? demandai-je. — A faire des lattes pour nos toits. — Mais à quoi sert-il en été quand il n'est pas abattu? — A rien! — Et nous commençâmes à bavarder, à découvrir que l'utilité n'explique pas tout, qu'il y a la beauté, que l'art est la beauté!... L'un songe à la beauté morale, au bien; l'autre ne peut concevoir la beauté sans utilité. Un autre comprend que le tilleul est beau dans son ornement de feuillage en été et que cela suffit. Un autre encore remarque qu'il est dommage de l'abattre, car le tilleul est aussi un être vivant, que quand nous tirons le suc du bouleau, c'est comme si nous nous abreuvions de son sang.... Et c'est ainsi que nous épuisâmes ce qu'il y avait à dire sur l'utilité des choses et sur la beauté plastique et morale.... On me reprochera de leur inculquer des idées et des sentiments qui sont étrangers à leur milieu. Qu'on ne s'effraie pas. Rien de ce qui est humain n'est nuisible à l'homme.

C'est vrai, non seulement pour l'art, mais encore et surtout pour les connaissances positives que le poète néglige trop de cultiver chez ses petits paysans. L'éducation qu'il leur donne est trop exclusivement esthétique et si nous pouvons tirer profit de la charmante leçon qu'il vient de donner si magistralement à ses élèves, nous devrons nous tenir en garde contre les exagérations auxquelles nous entraîne son tempérament. Daudet dans le petit Chose, Frappier et d'autres dans leurs romans scolaires savent aussi témoigner une affection touchante à leurs petits enfants sans dépasser la mesure autant que Tolstoï.

### 3° L'école et les matières du programme.

Il serait oiseux d'analyser en détail les procédés qu'expérimente puis adopte Tolstoï dans son école, pour les différentes matières de l'enseignement.. Les tâtonnements sont possibles dans le laboratoire où il opère, grâce au petit nombre de ses auditeurs. Il a 40 élèves au plus, le plus souvent 30, parmi lesquels de 3 à 5 fillettes et parfois des adultes qui restent peu de temps à l'école, car ils ne peuvent en particulier s'habituer au vacarme. Les élèves sont divisés en 3 sections confiées aux 4 maîtres du petit établissement. Le philanthrope n'était pas encore assez riche, mais il n'a pas craint de s'imposer des sacrifices d'argent car l'école était gratuite. Il se charge des leçons de russe, mais doit s'absenter assez fréquemment. Un prêtre du voisinage auquel Tolstoï donne des idées directrices, écrit-il à la comtesse A. Tolstoï, vient deux fois par semaine pour des leçons d'instruction religieuse. Deux jeunes instituteurs ont donc à supporter le plus gros du travail et nous savons combien lourde est la charge de surveiller ce petit troupeau si turbulent.

*Lecture.* — Tolstoï a tenté les méthodes connues pour enseigner le mécanisme de la lecture puis les a rejetées car, dit-il, elles ont été inventées seulement pour la commodité du maître, alors que la vraie méthode est uniquement celle dont les élèves sont satisfaits. Ce sont eux qui l'ont mis sur la bonne voie. Ils aiment la pure et simple méthode maternelle et les petits se groupent en classe avec leurs aînés et les prient d'épeler avec eux.

Parfois ils lisent tour à tour à haute voix. Si l'un d'eux lit mal, les autres témoignent leur mauvaise humeur.... Aussi un élève humilié déclara qu'il voulait apprendre à lire en quelques jours. D'autres promirent d'en faire autant. Désormais ils emportèrent leurs livres à la maison et firent des progrès.

Tant il est vrai, ô poète, que l'effort personnel, c'est-à-dire le travail individuel et préparatoire, est la première condition du succès et que l'amour-propre et l'émulation y contribuent. Quant à la méthode maternelle, elle obtient des résultats parce qu'elle est soutenue par d'autres sentiments très puissants d'amour et de confiance mutuelles, mais elle tâtonne beaucoup et elle resterait aveugle même si elle n'était inspirée par des procédés et des livres spéciaux que les pédagogues mettent entre les mains des mères.

Tolstoï rencontre les plus grandes difficultés pour la lecture graduée. Il se plaint avec raison que les œuvres enfantines les plus populaires sont écrites dans une langue que les enfants ne comprennent pas et ne peuvent reproduire.

Souvent ce n'est pas le mot lui-même que l'élève ne comprend pas, mais il ne connaît pas encore le concept qu'exprime ce mot. Nous lui donnons des explications, mais ce ne sont pas justement les explications dont il a besoin. Parfois encore il a compris, mais n'est pas en état de nous prouver qu'il a compris. On exige qu'il s'explique, qu'il traduise par des mots l'impression que des mots ont faite sur lui. Alors il se tait ou cherche à deviner ce que nous voulons obtenir de lui, ou bien encore il se forge des difficultés qui n'existent pas et se tourmente. Il faut laisser à l'enfant le temps d'acquérir de nouvelles idées et de s'approprier les mots d'après le sens général d'une phrase. Vouloir lui inculquer ces mots et ces idées, c'est une tentative vaine et superflue comme de lui enseigner à marcher suivant les lois de l'équilibre. La main rude de l'homme qui tenterait de forcer l'épanouissement d'un bouton ne ferait que tout briser au lieu de faire éclore chaque feuille.

Il est regrettable que Tolstoï n'ait pas poussé plus loin ces gracieuses comparaisons. Il aurait découvert que les jardiniers protègent les plantes délicates contre les ravages de la gelée, les rafales du vent et les rayons trop ardents du soleil, sans violenter la floraison.

On rencontre beaucoup de grains précieux dans la paille

touffue de ce long rapport. Sans doute les idées ne sont pas toujours neuves. Mais il était bon qu'une voix autorisée les remît en mémoire. Et n'est-il pas utile de les proclamer plus haut que jamais à notre époque où l'on emploie tant de moyens parfois inquiétants pour développer prématurément les facultés de l'enfant. Tolstoï lui-même n'a pas dédaigné quelques années plus tard de composer un abécédaire où il introduit graduellement les difficultés de la lecture, puis une chrestomathie composée de morceaux d'abord enfantins et naïfs puis moraux et instructifs. Le grand poète a travaillé de longues années avec acharnement pour se rendre intelligible aux tout petits. S'inspirant de certains récits faits en classe par ses élèves, il parle une langue qui s'élève graduellement en restant toujours à la portée de l'enfance. Les autorités civiles et religieuses ont entravé l'expansion du petit ouvrage qui malgré tout circulait par millions d'exemplaires dans l'enseignement privé, quand Tolstoï mourut en 1910 dans une pauvre station de chemin de fer.

*Calligraphie.* — Tous les essais que fit le jeune maître pour améliorer l'écriture de ses élèves n'eurent aucun succès au début. Il perdit courage, mais un jour un des enfants demanda une feuille de papier pour recopier proprement une historiette qui lui plaisait. Aussitôt d'autres voulurent faire de même et depuis lors la calligraphie fut à la mode.

On nous a forcés d'étendre les doigts pour écrire. Or nous étions forcés d'écrire avec les doigts recroquevillés parce qu'ils étaient trop courts. Pourquoi nous torturer puisqu'à un certain âge les mains s'allongeront d'elles-mêmes.... N'en est-il pas de même pour toutes les autres connaissances. Le désir et le besoin de les acquérir viendront d'eux-mêmes.

Les statistiques scolaires que Tolstoï n'a pas consultées nous prouvent que les épines dorsales déformées par les attitudes nonchalantes dans les écoles ne se redressent pas d'elles-mêmes. Il a tort d'imaginer que le désir d'acquérir les connaissances abstraites est un besoin naturel comme la faim et la soif. Sans doute des petits d'intelligence très éveillée manifestent leur curiosité par mille questions, mais l'effort intellectuel pour retenir et coordonner les notions acquises répugne le plus souvent à la paresse de l'esprit.

*Grammaire et analyse.* — Les exercices de grammaire ennuient et endorment les enfants. Ils rencontrent dans l'analyse trop de subtilités que les maîtres eux-mêmes ne parviennent pas à leur expliquer. A quoi bon d'ailleurs leur imposer ces matières abstraites puisque l'usage leur enseigne l'indispensable.

Ni l'enfant, ni l'homme n'abandonnent sans résistance le mot, cette chose si vivante, pour le livrer à l'analyse qui le décompose et le broie mécaniquement. Il existe dans ce mot vivant comme un instinct de conservation. Laissons-le vivre sa propre vie au lieu de le limer pour le façonner à notre gré, autrement il se recroqueville, cache l'idée vivante qu'il contient et ne nous laisse entre les mains qu'une enveloppe vide.

Que de charmantes trouvailles on fait à la lecture de l'œuvre malheureusement si touffue. En vertu de ces considérations, Tolstoï remplace la grammaire et l'analyse par des jeux d'esprit, exercices de rimes ou charades, qui découvrent aux yeux et à l'oreille des élèves les lois des différentes flexions. Il est touchant de voir avec quelle sollicitude il leur évite le travail et cherche à surmonter leur dégoût de l'abstraction. L'intention est bonne et doit nous inspirer dans l'enseignement de certaines matières. Mais ne suivons pas aveuglément ce pédagogue qui ne sait pas accoutumer ses enfants à la réflexion, à l'effort, au besoin à l'ennui, pour surmonter les difficultés que la vie leur imposera demain. Il leur est nuisible comme ces parents faibles qui nourrissent les petits de sucreries parce qu'ils refusent une autre alimentation substantielle. Mais il est certain qu'on abuse trop encore de l'analyse. Un décret du 18 août 1920 efface du programme des écoles primaires supérieures le mot analyse pour « proscrire les exercices écrits et la nomenclature abstraite que désigne ce mot ».

*Composition.* — Tolstoï a déjà parlé très longuement de ce sujet qui lui tient particulièrement à cœur. Il y revient pour énoncer quelques idées qu'il n'avait pu développer précédemment.

Les premiers sujets que nous leur avons proposés étaient des descriptions d'objets simples : le blé, l'isba, l'arbre.... A notre grand étonnement, ces devoirs les désolaient jusqu'aux larmes. Nous essayâmes de leur faire décrire des événements et ils se réjouirent comme si on leur avait fait quelque cadeau.... C'est que pour donner une définition,

il faut avoir atteint un degré supérieur de maturité logique et didactique. Les enfants au contraire savent très bien exprimer des sentiments d'amour et de haine à l'occasion de certains faits ou de rapports entre des individus.

Tolstoï a vainement tâtonné. On sait depuis longtemps que les enfants aiment avant tout l'action. Le poème épique se retrouve au berceau de la littérature chez tous les peuples avant la poésie lyrique et didactique. Et cependant l'enseignement, celui des langues vivantes en particulier, abuse encore trop au début du système descriptif qui finit par engendrer l'ennui et le dégoût de l'étude.

*Histoire.* — A propos de l'enseignement et de la récitation de l'histoire, Tolstoï qui laisse trop souvent sa plume courir bride abattue nous propose quelques observations un peu décousues, mais qui doivent cependant fixer notre attention.

Les élèves pour mieux comprendre veulent être tout près du narrateur pour observer les gestes ou le jeu de la physionomie. Les choses qui se gravent le mieux dans leur mémoire sont celles qu'a soulignées un geste approprié ou une exacte inflexion de la voix.

Rien n'est plus nuisible aux enfants que la méthode d'interroger chacun d'eux en particulier. C'est un homme âgé qui torture un faible. Le maître sait qu'il tourmente cet enfant qui se tient là, debout, la figure rougissante et couverte de sueur.... On oublie que l'élève doit se trouver dans une disposition d'esprit toute spéciale pour concevoir l'objet de sa réponse et l'exprimer en son propre langage.... La crainte du maître ou la défiance en ses propres forces, l'amour-propre ou la timidité en présence des condisciples, peut-être le tout à la fois le rend muet.

La récitation des leçons et les examens sont des préjugés qui survivent au moyen âge. Un examen ne pourra jamais constater l'ensemble des connaissances d'un élève. L'abus des examens entraîne d'autres maux : la préparation à l'examen et l'art de répondre aux examens....

Toutes ces réflexions sont justes ou contiennent du moins une grande part de vérité. Elles prouvent combien de tact le gentilhomme a su déployer dans l'enseignement et méritent encore d'être prises en considération. Elles engageront les jeunes maîtres à consacrer leurs efforts avant tout au travail en commun pendant les heures de classe. La récitation quotidienne des leçons ne sera pas considérée comme un examen. Cependant les

élèves de Tolstoï eux-mêmes réclament des notes. Comment appréciera-t-il leurs connaissances et leurs progrès s'il ne les interroge pas au besoin chacun d'eux en particulier. Quant aux examens, comme il avait raison de protester alors contre leurs abus : le hasard, l'arbitraire, l'entraînement si fatal à la santé. Mais il les supprime sans en reconnaître certains avantages bienfaisants. Les examinateurs expérimentés ne songent pas à constater l'ensemble des connaissances de leurs élèves, ce qui serait une tâche le plus souvent irréalisable. Ils se contentent de contrôler le degré de maturité des enfants et de signaler les lacunes dans leur instruction. La préparation aux examens est une récapitulation nécessaire des connaissances acquises. Elle aiguillonne l'émulation, favorise le travail personnel et donne une tranquille assurance dans les réponses. Les épreuves de l'examen sont bienfaisantes quand elles évitent les brutalités du hasard et les fatigues redoutables du surmenage, graves questions qui malheureusement ne sont pas assez résolues dans les écoles.

Plus loin, le jeune expérimentateur croit découvrir quelque chose qui serait inconnu à la science pédagogique : l'esprit de l'école.

C'est quelque chose d'indéfinissable, qui échappe à la direction du maître et qui est cependant la base d'un enseignement fructueux.... Le maître doit éviter certaines choses s'il ne veut anéantir cet esprit.... Cet esprit qui se transfuse vite d'un élève à l'autre gagne bientôt le maître lui-même et s'exprime distinctement dans le son de la voix, dans le regard, les gestes et le degré d'émulation. C'est une chose saisissable, réelle et que chaque maître doit s'efforcer d'utiliser....

Les pensées dans Tolstoï ne sont pas toujours neuves, surtout pour notre époque, mais elles sont rarement banales. Qu'on en juge par cette dernière réflexion par laquelle il nous prévient contre une faute qu'il avoue avoir commise au début.

Un de mes élèves se trouvait parfois dans cet état d'apathie bien connu à l'école. Dans ce cas je lui disais : Allons saute un peu! Je le fis se dégourdir ainsi à diverses reprises mais alors il se mettait à pleurer quand je lui ordonnais de sauter. Il comprenait parfaitement qu'il n'était pas dans la disposition d'esprit nécessaire, mais s'il n'avait pas l'énergie de prendre de l'empire sur lui-même, il ne permettait pas non plus à un autre de l'arracher violemment à cet état.

Après ces longues, mais instructives digressions, Tolstoï revient à l'histoire. Il a vainement tenté d'intéresser ses élèves à la connaissance de l'antiquité et du moyen âge. Il propose de faire de l'histoire moderne la base de l'enseignement historique et suggère d'aller à reculons.

Seule l'histoire moderne les captive. Je finis par me persuader qu'il est inutile de connaître l'histoire russe avec ses détails si ennuyeux du moyen âge et que même la connaissance des noms d'Alexandre, de César et de Luther, n'est d'aucune importance pour leur développement. Tous ces personnages et ces événements ne sont intéressants qu'autant qu'ils éveillent l'éducation artistique ou bien parce que l'écrivain les raconte avec art. L'histoire de Romulus et de Rémus n'offre pas d'intérêt aux enfants parce que les deux frères ont fondé le plus puissant empire du monde, mais parce que la légende de la louve qui les a nourris est attrayante, étrange et poétique. Pour l'enfant il n'existe pas d'intérêt historique, mais seulement un intérêt artistique.... Ce n'est pas la forme artistique extérieure qui rendra l'histoire populaire, mais les événements historiques doivent être présentés d'une manière vivante comme le font les légendes ou les grands artistes. Tant que l'intérêt historique n'est pas mûr chez les enfants, il ne faut pas leur donner de leçons d'histoire.

Déjà au sortir de l'université, Tolstoï avait protesté bruyamment contre le fatras inutile des événements et des dates historiques qui répugnait à sa nonchalance et à sa nature d'artiste. Il faut reconnaître que ses protestations étaient alors assez fondées. Les manuels d'histoire n'étaient trop souvent que des sortes de chroniques sèches que les enfants apprenaient par cœur. Ce n'est que récemment que des historiens comme Lavisse et d'autres ont écrit chez nous des livres avec de charmants récits et des images pour intéresser l'enfant. Mais certains manuels à l'usage des écoles élémentaires sont encore bien chargés de faits secondaires. Il appartient à nos maîtres de rejeter le superflu suivant les besoins du milieu, de retenir l'indispensable et de concilier la sécheresse des tableaux synoptiques avec la lecture de quelques pages choisies qui frappent les imaginations, imprègent la mémoire des leçons du passé et développent les sentiments d'énergie, de fidélité, de bravoure, de renoncement à soi-même et de dévouement à la patrie.

*Géographie.* — Il en est de même pour la géographie.

Quand on a voulu donner des leçons de géographie à Mitrophane, sa mère fit cette réflexion: « A quoi bon connaître tous ces pays? Le cocher saura bien le conduire là où ses affaires l'appelleront. » On n'a jamais rien dit de plus décisif contre la géographie. Aucun savant de la terre n'a pu répondre quoi que ce soit à cette argumentation. C'est tout à fait sérieusement que j'exprime cette opinion.

De même que pour l'histoire, il faut attendre aussi pour la géographie, que se développe l'intérêt géographique. Je ne connais que deux sentiments qui conduisent à ce but : la poésie et le patriotisme.... Je ne vois aucune nécessité d'enseigner l'histoire et la géographie avant l'université, autrement cet enseignement est nuisible.

Tolstoï ne voit trop souvent dans l'enseignement que l'utilité. Il oublie que le but principal des études, même élémentaires, est la culture générale de l'esprit et du cœur et qu'il répond au besoin inné dans l'homme de savoir et de s'instruire pour se perfectionner. C'est cependant le même écrivain qui vient de nous dire à propos de l'art : « Rien de ce qui est humain n'est nuisible à l'homme ». On ne possédait que des livres médiocres de géographie à l'époque où il écrivait ces lignes. L'enseignement était mal fait. Il le supprime au lieu de signaler simplement les abus et les erreurs. Pourquoi refuse-t-il à ceux qui n'iront pas à l'université les connaissances historiques et géographiques les plus générales qui tireraient ses paysans de l'horizon singulièrement étroit où il les condamne à vivre, et contribueraient non seulement à la formation de leur intelligence, mais aussi à leur culture esthétique qui lui est si chère.

*Les arts.* — Par une étrange contradiction, Tolstoï, qui s'est mis à l'unique point de vue de l'utilité pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, plaide éloquemment à la fin de son rapport pour qu'on accorde à ses paysans l'enseignement du chant et du dessin.

On refuse d'enseigner les arts aux enfants des paysans. Or, ils ont plus de droit que les enfants déjà gâtés des classes aisées aux nobles jouissances que procure l'art. Pourquoi veut-on m'interdire de les introduire dans ce domaine de joies sublimes auxquelles ils aspirent de toutes les forces de leur âme....

On leur concède à la rigueur le dessin linéaire. Ils en sont vite obsédés et veulent dessiner des hommes, des animaux et des paysages. Ou bien l'art est inutile et nuisible, et cette opinion n'est pas aussi absurde qu'elle le paraît au premier abord. Ou bien tous les hommes sans distinction de classe et de condition ont le droit de s'y consacrer complétement.

L'enseignement de la musique et du dessin n'était pas obligatoire alors dans les écoles. Tolstoï a raison d'exiger que les arts entrent dans les programmes des classes élémentaires. Le chant a l'avantage de réunir les charmes de la poésie à ceux de la musique et développe puissamment les plus nobles sentiments, en particulier celui de dévouement à la patrie. Rousseau réclamait l'enseignement du dessin, non pour l'art lui-même, mais parce qu'il exerce les yeux et la main. Ajoutons qu'il favorise l'ordre, la propreté et le goût.

On s'étonne après la lecture du chaud plaidoyer de Tolstoï qu'il se contente, sagement d'ailleurs, d'enseigner les procédés du dessin linéaire ou d'ornementation. Il est vrai qu'il se trouva peu de Fedka ou de Semka dans son cours.

Il connaissait mieux la musique, car il accompagnait au piano avec une certaine maîtrise. De son côté, le peuple russe est doué pour le chant d'un talent remarquable qui surprend ceux qui ont entendu les chœurs des soldats en marche ou des paysans se rendant en groupe à leur travail. On pourrait s'attendre à voir le jeune artiste se livrer sur ce terrain à des expériences plus instructives. Mais il se borne à reprendre l'idée de Rousseau, d'exprimer les signes musicaux par les chiffres et à séparer l'étude des sons de l'étude du rythme. Quinze ans plus tard, il oublie ce plaidoyer et supprime le chant et le dessin dans son programme fondamental de l'école. C'est qu'il a définitivement condamné l'art et s'est rallié à la thèse de Rousseau qu'il corrompt les mœurs.

Son criterium n'est plus le libre choix de l'élève. Le bouillant réformateur ne reste pas fidèle aux principes qu'il a si bruyamment établis. Ses adversaires avaient raison de remarquer que la pratique dans son école ne répondait pas toujours aux théories.

## IV. — Conclusion.

Nous avons tenté de donner dans cette étude un aperçu court et précis des réformes scolaires les plus importantes que propose Tolstoï. Nous n'avons pu signaler qu'un petit nombre des plus heureuses idées qui sont disséminées dans l'œuvre et qui pour-

raient être appliquées parfois à l'enseignement dans certaines circonstances favorables. Le plus fréquemment nous avons rencontré des propositions séduisantes, originales, inspirées par un certain idéal, mais trop souvent discutables, téméraires, étrangères aux besoins réels de l'école : il nous a fallu nous contenter de les réfuter en quelques mots, sous peine d'établir une contre-thèse ce qui dépassait le cadre de ce petit travail.

Quand Tolstoï publia sa *Revue Pédagogique* il se trouvait à l'une des périodes les plus tourmentées de son existence. Les problèmes angoissants qui torturaient son âme l'acculaient au désespoir et il songeait parfois au suicide : « Vous savez que depuis l'an dernier, je me consacre à l'étude des questions scolaires, écrit-il en décembre 1860 à la comtesse A. Tolstoï. Je vous le dis en toute sincérité, c'est le seul intérêt qui me rattache à la vie. » Mais il ne trouva pas à l'école le repos de l'esprit qu'il y cherchait ; au contraire, la pédagogie fut pour son âme inquiète une nouvelle source de déceptions. Il était trop orgueilleux pour se contenter d'instruire modestement ses paysans suivant les traditions en usage à l'école, en les adaptant aux besoins du milieu spécial dans lequel il se trouvait. Cet officier d'artillerie, ce gentilhomme campagnard prétendit fonder la science de la pédagogie d'après ses propres expériences et commença avec une puérile fatuité la publication de la *Revue Pédagogique.* Son inexpérience se trahit aussitôt par la recherche des opinions sensationnelles, par la violence de ses attaques contre ses adversaires et par le ton présomptueux de ses doctrines les plus hardies. Son génie d'écrivain, la puissance de son intuition psychologique, les recherches consciencieuses et les études acharnées auxquelles il se livra de 1858 à 1861 ne suffirent pas pour lui donner l'autorité qu'il ambitionnait. Il s'en rendait compte lui-même quand il disait dans sa revue, en parlant des fonctionnaires que le gouvernement avait chargés d'établir un programme pour les écoles ministérielles : « Ce sont des personnes honorables, mais non des spécialistes ayant consacré des dizaines d'années à l'étude des questions scolaires, qui débattent l'un des plus graves problèmes du monde : l'organisation de l'enseignement public ». Ne prononce-t-il pas éloquemment sa propre condamnation? Il invoque bien ailleurs son voyage d'études en Europe,

ses entrevues avec les plus célèbres pédagogues de l'Occident. Sans doute il partit animé de pures intentions, se renseigna consciencieusement et rapporta toute une collection d'œuvres pédagogiques à Yasnaïa Poliana. Mais ses conversations avec le neveu de Froebel à Soden furent troublées par la maladie de son frère Nicolas et pendant son séjour à Hyères, ce fut la longue agonie, puis la mort de ce frère bien-aimé qui concentrèrent son attention, révoltèrent son cœur et le laissèrent plongé plusieurs semaines dans une profonde prostration.

Au retour, ses fonctions de juge de paix l'absorbent, les roueries des paysans et les intrigues de ses collègues le froissent et le découragent. Entre temps, il dépouille avec une hâte fébrile les livres d'enseignement qu'il a rapportés, achève d'écrire quelques-uns des récits qu'il avait commencés depuis longtemps, consacre trop généreusement ses heures précieuses aux petits paysans, et se surmène au point qu'on craint pour sa santé.

A l'époque ou j'écrivais ma revue, j'avais le sentiment que je n'étais pas assez sain d'esprit et que je ne pourrais plus continuer longtemps.... Mon incertitude, mes hésitations étaient telles que je devins malade, plus d'esprit que de corps, et que j'abandonnai tout pour me réfugier chez les Bachkires.

dit-il dans sa *Confession*.

Il se rendit en effet pendant l'été 1861 dans le gouvernement de Samara pour boire le lait fermenté de jument, le koumys, auquel les Russes attribuent encore de merveilleuses propriétés curatives. Ce régime étrange et surtout la vie presque nomade dans la steppe rétablirent en effet sa santé. Mais le séjour bienfaisant fut brusquement interrompu par la perquisition que le gouvernement ordonna de faire en août 1861 dans son école. Tolstoï précipita son retour et dans un de ces accès de colère qu'il était encore trop incapable de maîtriser, il renvoya les élèves et les instituteurs.

Quelques mois après, il se fiançait et se mariait (1862). Les premières années de la vie de famille l'arrachèrent à ses rêveries creuses et à ses pensées de suicide. Ses idées sur la vie, sur le peuple et sur la société se modifièrent singulièrement pendant cette période de bonheur qu'il dépeint si crûment parfois, dans

ses lettres à son ami Feth. La naissance de ses premiers enfants ne lui révèle pas les mystères qu'il avait vaguement soupçonnés dans l'âme enfantine. Puis l'administration de ses fermes et la chasse le passionnent tour à tour. Il a des vaches, des moutons, des abeilles, plante un verger, organise même une distillerie, car c'était encore récemment un privilège des nobles de distiller des eaux-de-vie pour leurs paysans, et il en usa sans vergogne. La vie pratique transforma aussi ses idées philosophiques. « L'expérience m'enseigne à ne plus croire à l'infaillibilité de mes jugements » écrit-il à sa vieille amie, en novembre 1865. Quelques années plus tard il note dans son journal à propos d'une conversation avec son frère Serge : « Lui et d'autres croient que c'est une preuve d'intelligence et d'instruction que de dire : Je ne connais pas cela, cela ne peut se prouver... je n'en ai pas besoin. C'est un signe d'ignorance. Je ne connais pas l'axe autour duquel se meut la terre et cependant le soleil se meut ». Désaveu tardif des théories positivistes et matérialistes qui l'ont trop aveuglé dans sa thèse pédagogique.

Tolstoï ne sut cependant jamais s'arracher complètement aux questions scolaires qui l'avaient si profondément passionné pendant plusieurs années. Peu de temps après son mariage, il réunissait de temps en temps quelques petits paysans, auxquels il enseignait les principes de la lecture. « Parfois ils viennent encore le soir et me rappellent celui que j'ai été et que je ne serai jamais plus », déclare-t-il à la comtesse A. Tolstoï, en automne 1863. La comtesse Sophie, sa femme, consentit à le seconder tant qu'elle ne fut pas trop absorbée par les soucis de son propre ménage. Plus tard encore après la publication de ses romans, *Guerre et Paix*, puis *Anna Karénina*, Tolstoï rouvrit son école à plusieurs reprises. Mais les paysans ne lui témoignaient plus la même confiance. Les élèves étaient trop peu nombreux ou les professeurs manquaient. Les aînés des enfants de Tolstoï enseignèrent la lecture et l'arithmétique aux petits paysans qui se présentaient. Lui-même travailla de longues années à composer son abécédaire qu'il ne se lassa pas de corriger et dont il donna la 25e édition en 1908.

Il songea un certain temps à créer une école normale « une université pour les paysans en sandales russes » et se fit élire

membre du Ziemstwo de son district pour prendre de l'influence sur les établissements d'enseignement que fondait ce conseil régional dans le gouvernement de Toula. Il écrit à sa vieille confidente en décembre 1874 :

Quand je visite une école et que je vois ces enfants maigres, couverts de haillons sordides, avec leurs yeux limpides dans leurs visages angéliques, j'éprouve de l'épouvante comme à la vue de gens qui se noient.... Je veux instruire le peuple pour sauver les Pouchkine, les Philarète, les Lomonossow....

Mais dès 1881 il est obligé d'aller séjourner chaque hiver à Moscou pour surveiller les études de ses propres enfants qui doivent suivre désormais les cours des gymnases et de l'université La petite école de Yasnaïa Poliana est de plus en plus sacrifiée. Madame Seuron l'ancienne gouvernante des enfants de Tolstoï, raconte dans un petit volume qu'elle publia en 1895 sur la vie intime du grand écrivain : « En 1882, deux Américains vinrent à Yasnaïa Poliana pour voir la célèbre école dont ils avaient entendu parler. Ce n'était plus qu'une isba délabrée avec un toit déformé, une chambre basse, quelques bancs et des murailles dénudées. Quant à l'instituteur, de temps en temps apparaissait un personnage à la figure illuminée qui semblait possédé de la folie du sacrifice. Et il se sacrifiait pendant un certain temps. Mais il n'y avait plus d'école. Car ce n'est pas une école qu'un groupe de quelques bambins qui se réfugient en hiver dans une salle chauffée pour le cas où peut-être ils viendraient.... Les Américains déçus partirent sans se faire présenter au comte. »

Dès 1875, Tolstoï avait composé un petit opuscule contenant « quelques réflexions sur l'enseignement public ». Il le fit insérer, en 1885, dans une édition de ses œuvres. Il n'apporte presque rien de nouveau aux théories que nous avons résumées, sinon un petit traité judicieux d'arithmétique enfantine. Il déclare ne pas retirer un iota de ce qu'il a écrit dans sa revue. Il est vrai qu'il ramène sa thèse de jadis à la double question : que faut-il enseigner et comment faut-il enseigner? Or le peuple répond : « la langue russe, la langue slavone (de l'église), l'arithmétique aussi loin que possible... et rien de plus. Les sciences naturelles, l'histoire et la géographie, les leçons de choses, tout cela est

considéré par le peuple comme de vaines fadaises.... » Il n'est plus fait mention de l'art que Tolstoï a définitivement condamné.

Comme on le voit, le gentilhomme pédagogue persista jusqu'au bout dans son attitude à l'égard de l'école. Il faut revenir cependant, même à contre-cœur, à la discussion de ses idées, parce qu'il est l'auteur de chefs-d'œuvre immortels et que sa voix à retenti par toute la terre. Le public qui lit ses autres œuvres veut aussi connaître les ouvrages pédagogiques du Rousseau moderne. Il y proteste avec une véhémence justifiée contre la pression qu'on exerce trop souvent sur la formation des convictions de la jeunesse, s'efforce de protéger l'individualité, dénonce la routine dans l'enseignement et soulève dans la discussion la plupart des idées qui passionnent encore la pédagogie contemporaine. Mais une trop grande partie du peuple russe est restée trop longtemps, hélas, sous l'influence des opinions délétères dont Tolstoï se fit l'interprète dans sa revue. Ses paysans ont continué à croupir dans leur ignorance et leur torpeur, s'estimant le peuple le plus heureux de la terre parce qu'il a moins de besoins matériels, rejetant tout effort vers le progrès et la civilisation sous prétexte qu'ils corrompraient ses vertus primitives.

Tolstoï aimait ses paysans d'un amour sincère, hystérique même comme le disait Tourguénieff, mais cette affection mal inspirée et malsaine leur a été fatale. Il porte une lourde part de responsabilité dans la crise actuelle de la Russie. Sans doute, il est aux antipodes de la dictature des Soviets comme le proclamait à juste titre Léon Tolstoï, son fils et son héritier intellectuel, dans un récent article du Journal (mars 1921). Mais il a facilité le triomphe des doctrines extrêmes en prêchant à ses paysans la défiance contre les institutions et la science de l'Occident et en niant la croyance aux progrès de l'humanité.

ALBERT FRISON,
Ancien professeur dans les lycées et instituts de Petrograd.

---

# Notes pédagogiques.

## Les manuels ne sont pas les seuls coupables.

Dans une école de garçons je lis cette définition sur le cahier de sciences d'un élève du cours moyen :

Constitution des corps. Les corps sont formés de molécules séparées par des pores : les molécules sont attirées les unes vers les autres par la cohésion.

On m'affirme qu'elle a été copiée sur le cahier d'un autre élève qui, lui-même, l'avait copiée sur son livre : le maître qui a laissé faire n'est plus là. Ces explications embarrassées témoignent qu'aucune justification de l'énormité ne paraît acceptable.

Dans la même ville, à l'école de filles, l'institutrice du cours moyen a commencé son cours de sciences usuelles par l'énoncé du principe de l'attraction universelle. Cette notion initiale lui était indispensable, me déclara-t-elle, pour aborder l'étude de la pesanteur : ce n'est pas une débutante, c'est une maîtresse consciencieuse, elle est de bonne foi; elle s'appuie sur l'autorité de son livre. Elle est scandalisée quand je l'invite à ne plus parler à ses fillettes d'attraction universelle, quand je lui recommande d'employer le moins possible le mot pesanteur. Les corps [1] sont pesants (certain effort musculaire, l'usage de la balance nous l'apprennent); abandonnés à eux-mêmes, ils tombent (nous observons à tout instant leur chute). Voilà deux manifestations qui ont la même origine, la même cause : sommes-nous plus avancés quand nous avons dénommé pesanteur cette cause mystérieuse, à laquelle nous rapportons les faits observés? Con-

1. Assurons-nous bien que les enfants comprennent bien le sens de ce terme : corps.

tentons-nous, au cours moyen, de constatations très simples qui permettent de préciser une connaissance d'ordre expérimental, celle du poids des corps et d'étudier quelques-unes des conditions de l'équilibre ou de la chute des corps.

Je me hâte de reconnaître que ces constatations ont été faites ou seront faites avec beaucoup de soin; mais j'ai bien vu que mon interlocutrice, tout au fond d'elle-même, me tenait pour un mécréant et un hérétique : je méprisais le dogme de Newton et je violais les lois de sa Logique et de sa Pédagogie.

Je n'ai point de discussion à instituer. Le fait est là, brutal, inquiétant pour l'éducation de notre jeunesse. A qui la faute? Je passe en revue les responsables.... N'ai-je pas, moi aussi, en inspection, encouragé parfois, sinon par mon approbation, du moins par mon silence, des errements malfaisants? Créer de mauvaises habitudes d'esprit est, pour un éducateur, une faute peut-être aussi grave qu'enseigner l'erreur.

## Du danger de l'ironie.

Mme X... exige avec raison, de la part de ses élèves, la sincérité dans l'expression de leurs idées et de leurs sentiments. Mais, en même temps, lorsqu'elle ne partage pas leur manière de voir, — et c'était le cas aujourd'hui — elle les combat avec une vigueur ironique qui ne tardera pas à empêcher cette sincérité de jamais plus se manifester. Elle se plaît trop aussi à accabler les devoirs peu réussis, ce qui risque de décourager les efforts.

## Ne ressuscitons pas les traités de rhétorique.

Pourquoi, voulant initier ses élèves à la méthode à suivre pour faire une bonne description, Mme N... débute-t-elle par une sorte de théorie abstraite de ce genre de composition? N'eût-elle pas été mieux inspirée de faire d'abord lire et étudier quelques jolies descriptions, pour ensuite faire trouver aux enfants les raisons de l'intérêt ou du charme que présentaient ces exemples concrets?

### Lecture expliquée. — Pitié pour les poètes.

La fable *Le Chêne et le Roseau* a été expliquée, si je comprends bien, dans une classe précédente. On reprend en gros cette explication, et l'on rappelle des différentes parties du « plan ». Puis une élève au tableau noir met *en prose*, au fur et à mesure qu'avance l'explication les beaux vers de La Fontaine. C'est le massacre progressif d'une des œuvres les plus remarquables de notre littérature. J'ai cherché vainement la raison de ce criminel exercice.

### Enseignement du français. — Abrégeons les exercices de vocabulaire. — Choisissons des textes à la portée des élèves.

La leçon (2e année) est une sorte d'étude de vocabulaire portant sur la propriété des mots. On s'attache par exemple, au sens précis de *voir*, *regarder*, *observer*, *distinguer*, etc. Malgré les efforts du maître qui se donne beaucoup de peine et de mouvement, la leçon demeure un peu sèche. Il est bien difficile de faire pendant une heure, sur des mots, une leçon qui intéresse les élèves.

La classe se termine par la lecture du morceau de La Bruyère sur la simplicité du style. On ne voit pas le rapport entre ce texte et la leçon. Et d'ailleurs lire en 2e année d'École primaire supérieure du La Bruyère sans l'expliquer est une sérieuse erreur pédagogique.

### Mathématiques. — Adaptation des problèmes à la vie réelle.

Je ne sais pourquoi l'on dit tant de mal du problème des courriers. C'est un problème qui se présente tous les jours, sous des formes variées, aux Compagnies de navigation, de tramways et de chemins de fer. Il suffirait d'en rajeunir les énoncés traditionnels en se procurant, par exemple, à la gare (service de l'exploitation), des graphiques de la marche des trains.

## Mathématiques. — Un procédé d'une précision trop subtile.

En mathématiques, je ne cesse de m'élever contre cette habitude qui, sous prétexte de précision et de clarté, oblige l'élève qui calcule la surface d'un rectangle de 8 mètres de longueur et de 3 mètres de largeur par exemple, à écrire :

Surface = $1^{m^2} \times 3 \times 8$.

Pourquoi cette complication?

Toutes les fois que l'on fait une multiplication, on sait d'avance ou du moins on doit savoir, quelle est la nature du produit. Si les dimensions du rectangle sont exprimées en mètres, la surface sera exprimées en *mètres carrés* par le produit $8 \times 3$.

De même, si j'achète 15 mètres d'étoffe à raison de 8 francs le mètre, la somme que je dois payer sera exprimée en *francs* par le produit $8 \times 15 = 120$ francs.

Je ne vois pas la nécessité d'écrire 1 fr. $\times 8 \times 15 = 120$ francs.

## Géographie. — La carte est morte, le croquis est vivant.

Les élèves suivent la leçon de leur mieux sur une carte d'ailleurs mal placée et difficile à lire. Un croquis eût été singulièrement plus intéressant et éducatif. La carte est morte, quelque bien faite qu'elle soit. Au contraire, le croquis, que les élèves voient se développer au tableau noir et passer successivement de la représentation physique à la valeur économique et politique des diverses régions, est vivant pour les élèves et les intéresse beaucoup plus.

# Examens.

Certificat d'aptitude a l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures (Session de 1921).

## 1° *Composition française.*

La composition française est l'écueil le plus redoutable pour la plupart des candidats car elle suppose une culture générale qui peut manquer à des personnes parlant couramment une langue étrangère.

Donc le meilleur conseil qu'on puisse donner aux aspirants, c'est celui de lire beaucoup — beaucoup d'auteurs sachant composer et écrire — indépendamment de la préparation immédiate des œuvres inscrites au programme. L'art d'écrire ne s'acquiert que par le goût et la pratique de la lecture — et aussi de la réflexion sur les belles pages qu'on a lues avec plaisir.

Il est d'ailleurs indispensable de bien connaître « son programme », non pour dire tout ce qu'on sait dans la composition françaises, le jour de l'examen, ni pour ramener plus ou moins habilement le sujet à un lieu commun préparé à coups de manuels, mais pour répondre sans peine à la question que pose, en fait, n'importe quel sujet de dissertation, pour trouver dans ses méditations antérieures aussi bien que dans l'effort de pensée imposé par le texte du devoir les arguments solides et convaincants, pour fixer à chacun d'eux sa juste place, en un mot pour composer, et enfin pour donner à sa propre pensée nettement aperçue plus d'aisance, de clarté, de correction dans l'expression.

Plus de correction : beaucoup de copies, en effet, sont déshonorées par des fautes de syntaxe et des impropriétés de termes qui dénotent une culture tout à fait insuffisante, par des négligences ou des erreurs inadmissibles dans l'accentuation et dans la ponctuation. On ne saurait conférer le droit d'enseigner dans des écoles normales ou des écoles primaire supérieures à des aspirants ignorant les éléments mêmes de la langue. Or, les épreuves orales, malgré la sélection opérée déjà par l'admissibilité, démontrent que beaucoup de candidats sont incapables de voir si une phrase est ou non correcte, tout simplement parce qu'ils ne savent pas comment s'articulent les propositions dans la phrase, comment se combinent entre eux les divers éléments de la proposition. On a vu des candidats incapables de reconnaître un

sujet ou un attribut; on en a même rencontré qui semblaient ignorer le sens des termes les plus usités en grammaire, tels que verbe impersonnel, verbe pronominal, et même attribut et apposition. Beaucoup confondent le verbe intransitif conjugué avec l'auxiliaire *être* aux temps composés avec le verbe passif, et répondent imperturbablement que tel mot est attribut du verbe, quoique ce soit une incontestable absurdité.

Il y a donc lieu, pour nos futurs professeurs, de savoir, à tout le moins, ce que savent les bons élèves d'un cours moyen. Leur enseignement ne sera logique et pratique que si les notions élémentaires sont acquises de façon définitive, parfaitement comprises, intelligemment utilisées.

Une culture générale sérieuse, une étude précise des auteurs inscrits au programme, beaucoup de bon sens, une correction grammaticale impeccable, voilà ce qui permet et, d'ordinaire, assure le succès à l'examen.

### 2° *Épreuves de lecture expliquée.*

Il est avant tout recommandé aux candidats de ne pas confondre cette épreuve avec une leçon sur l'ouvrage ou sur l'auteur, et de s'en tenir strictement à l'explication du passage qui leur est échu. On les met pareillement en garde contre ces commentaires vagues et verbeux qui, ne serrant par le texte de près, ne sont guère que des paraphrases à la fois redoutantes et stériles.

Ils ne perdront jamais de vue que le but à poursuivre, dans l'explication française, est celui-ci : mettre les élèves en état de saisir exactement la pensée de l'écrivain et de goûter de son art ce qu'ils en peuvent goûter à leur âge et au point de culture intellectuelle où ils sont parvenus.

Pour y réussir, le professeur doit, nous semble-t-il :

1° Dégager les idées essentielles de la page lue et montrer comment elles se groupent et s'enchaînent;

2° Faire un choix sobre et judicieux de mots, de tours, d'images dont il s'appliquera, suivant les cas, à bien déterminer le sens et la portée, à mettre en relief la valeur expressive ou pittoresque, à faire sentir le pouvoir évocateur, la beauté poétique, l'accord heureux avec l'idée ou le sentiment qu'ils traduisent, etc..., de manière que les qualités les plus caractéristiques de la forme (ses défauts aussi, s'il y en a) apparaissent en pleine lumière.

Tout exercice de lecture expliquée manque son principal objet dont les élèves n'emportent pas une vue bien nette du dessein que s'était proposé l'auteur et des moyens qu'il a employés pour le réaliser.

### 3° *Allemand.*

Le fait marquant de la session de 1921 est l'augmentation particulièrement sensible des candidats d'origine alsacienne et lorraine. Aussi les épreuves spéciales d'allemand se sont-elles élevées à un niveau

qu'elles n'avaient jamais atteint précédemment. Le mouvement qui porte de plus en plus les maîtres des deux provinces désannexées vers la conquête des diplômes de notre enseignement primaire supérieur, est un symptôme significatif qui fait bien augurer de leur prompte réadaptation à la vie universitaire française.

Ce mouvement s'était déjà dessiné dans les deux précédentes années où quelques instituteurs et institutrices d'Alsace et Lorraine avaient obtenu le certificat primaire de langue allemande dans de très honorables conditions. Mais au dernier examen, il a pris une ampleur inattendue, qui provient sans nul doute de ce qu'un grand nombre de maîtres envoyés en stage dans les départements de l'intérieur sont maintenant en possession d'une bonne culture française. Sur les 69 candidats de 1921, 23, soit exactement le tiers, nous sont venus de l'Alsace et de la Lorraine ; 16 d'entre eux figuraient parmi les 29 déclarés admissibles aux épreuves orales et 11 s'inscrivent parmi les 19 candidats définitivement reçus, ce qui représente une proportion de moitié sur le nombre des inscrits (exactement 11 sur 23) alors qu'elle atteint à peine le sixième pour les autres candidats (8 sur 46).

L'entrée en scène d'un aussi fort contingent de maîtres alsaciens et lorrains n'a pas été sans modifier profondément la physionomie habituelle de l'examen. Leur groupe compact a particulièrement brillé dans les épreuves spéciales de langue étrangère : thème, rédaction allemande et conversation, pour lesquelles leurs notes s'échelonnent en général de 14 à 18 sur 20. En revanche, celles qui exigent une connaissance approfondie du français : version, dissertation littéraire, lecture expliquée, les plaçaient dans des conditions beaucoup plus défavorables. Le jury dont la mission est de tenir la balance égale entre les deux catégories d'épreuves, s'est vu dans la nécessité d'ajourner 12 candidats alsaciens pour faiblesse en français, si brillantes que fussent par ailleurs leurs notes d'allemand. Mais il a eu aussi la grande satisfaction de compter à l'actif de plusieurs des autres des notes de français qui figurent parmi les meilleures de l'examen. C'est ainsi que 2 versions écrites ont mérité les notes 14 et 15 et 4 versions orales ont été cotées de 13 à 16 ; une dissertation française a obtenu la note 14 et 5 explications d'auteurs ont valu de 13 à 15. En général, la commision a été vivement frappée des très grands progrès réalisés en français depuis deux ans, par les candidats alsaciens et lorrains.

Quant au groupe des candidats fournis par les départements de l'intérieur il est clair que dans un examen où la connaissance de l'allemand joue malgré tout le rôle prépondérant, ils auront à compter de plus en plus avec la concurrence redoutable de leurs compatriotes retrouvés. Ils auraient tort pourtant de se décourager et d'abandonner la partie. Un tel abandon serait d'autant plus regrettable que les circonstances actuelles exigent plus impérieusement que jamais la connaissance de l'allemand dans notre pays. Les faits, d'ailleurs, montrent que plus d'un reste capable de soutenir victorieusement la

lutte. A l'examen de cette année sur 10 professeurs hommes reçus, 5 appartiennent au cadre de l'intérieur, se classant 2e, 3e, 4e, 5e, et 7e de la liste. Ils ont su allier à leur culture française de solides connaissances en allemand, acquises courageusement, pour certains d'entre eux, au cours de dures années de captivité. Des bourses de séjour en Allemagne, des postes de professeurs dans les écoles françaises fondées en Rhénanie, le service militaire accompli dans les territoires occupés, voilà autant de ressources qui ont été déjà judicieusement utilisées et peuvent l'être encore à l'avenir. Ce ne sont donc pas les moyens d'études qui feront défaut aux candidats de l'intérieur, et l'on peut espérer que, surtout après la réforme du professorat récemment décidée, les chances de succès s'équilibreront entre candidats français de toute provenance, au plus grand profit des études d'allemand dans nos écoles primaires supérieures.

### 4° *Anglais.*

*a) Composition en langue étrangère.* — Les candidats avaient à nous dire quels traits de mœurs ou de caractère, dans le pays dont ils ont étudié la langue, les ont le plus vivement frappés. On leur demandait évidemment de nous parler de leurs souvenirs, des observations qu'il leur a été donné de faire dans les milieux où ils ont été reçus. Ils n'ont guère répondu à la question ainsi posée. Au lieu de notations prises sur le vif, j'ai trouvé presque partout de vagues dissertations générales sur le caractère anglais, des analyses souvent justes, mais inspirées par les livres plutôt que par la vie. Je sais gré à nos aspirants de connaître Hauthorne, W. Irving, Emerson, mais on attendait d'eux tout autre chose, des impressions personnelles.

Il semble aussi que le souci de la forme leur soit trop étranger. On s'applique à dire beaucoup de choses, à remplir des pages et des pages, sans se préoccuper en aucune façon d'écrire avec soin et avec goût. Le style même chez les meilleurs, reste assez négligé; l'incorrection, chez les autres, est excessive.

*b) Thème écrit et oral.* — L'épreuve de thème écrit, dont le texte était tiré d'une nouvelle d'Anatole France, n'offrait aucune difficulté réelle d'interprétation ou de traduction, et le vocabulaire à employer était presque exclusivement celui de la langue familière. Il est surprenant, dans ces conditions, que beaucoup de compositions aient été bourrées de fautes de toutes sortes et que la note zéro ait dû être donnée à plusieurs reprises. Cette note ayant été généralement confirmée par celles de composition anglaise et de version, il semble que beaucoup trop de candidats se présentent à l'examen avec une préparation extrêmement insuffisante.

Même dans les copies convenables, on relève fréquemment des erreurs de méthode sur lesquelles il est utile d'attirer l'attention des candidats : ils proposent souvent une double traduction, au lieu de choisir celle qu'ils estiment la meilleure, et qu'ils doivent par conséquent préférer;

ils expliquent aussi, par des notes et des commentaires, la version qu'ils ont donnée de certains passages et qui devait se recommander d'elle-même. Ces additions sont plus qu'inutiles : outre qu'elles paraissent trahir un esprit hésitant et inquiet, elles exposent leurs auteurs à commettre des fautes supplémentaires dont le correcteur ne peut lui savoir bon gré.

Les mêmes erreurs de méthode ont gâté de nombreux thèmes oraux. Mais il faut surtout signaler à propos de cette épreuve, les fautes de grammaire nombreuses et inexcusables que beaucoup de candidats commettent à toute occasion. La préparation du thème oral, qui leur serait si utile à bien des points de vue, ne semble pas les préoccuper suffisamment.

*c) Version.* — Il est manifeste que les candidats se laissent trop dominer par le texte, à l'inverse de ce qui devrait se produire. Les mots, les locutions, les phrases de l'original reparaissent dans la traduction avec leur physionomie et leur coloris particuliers et donnent au correcteur l'impression non pas, comme il s'y attendait, d'un texte repensé et écrit de nouveau en français, mais d'un décalque servile et bizarre de la prose de Galsworthy. Les candidats manquent, pour la plupart, d'une préparation sérieuse en vue de cette épreuve. Ils ne semblent guère se douter des qualités que doit présenter une bonne traduction; ils ignorent les procédés à employer, les règles à suivre. Comment s'en étonner, puisque beaucoup d'entre eux travaillent isolés?

Par contre, on ne saurait excuser les fautes de français, trop nombreuses dans ces copies. On fait souvent bon marché de la syntaxe; l'orthographe est négligée, comme l'accentuation ,et aussi la ponctuation. Rien de tout cela n'est tolérable dans une épreuve littéraire et de la part de futurs professeurs.

Enfin les candidats doivent s'abstenir de donner deux — voire parfois trois — traductions pour un même terme, une même expression. Le correcteur y voit le signe d'une pensée vacillante, et peu sûre d'elle-même. Une seule des interprétations proposées peut être juste : la note générale attribuée à la copie s'en ressent. Les commentaires ou explications offerts par le traducteur doivent être bannis aussi.

A l'*oral* l'épreuve de lecture et d'explication d'un passage d'auteur anglais demande des qualités d'improvisations qui, certes, diffèrent de l'art plus fini de la traduction écrite. Les deux conditions pour réussir cette épreuve — les candidats ont besoin d'en être avertis — sont d'abord une connaissance générale et sûre des ressources de l'une et de l'autre langue, résultat des amples lectures et des recherches personnelles. C'est à proprement parler la *culture*. Mais il est nécessaire aussi de se soumettre, en vue de la version orale (et aussi, bien entendu, du thème) à un entraînement préalable, qui devra consister pendant l'année précédant le concours, en de fréquents exercices de traduction orale improvisée.

### 5° *Espagnol.*

Les épreuves de l'examen pour le certificat d'aptitude au professorat de la langue espagnole ont démontré d'une part l'insuffisance en français des candidats non pourvus du certificat d'aptitude au professorat Lettres, d'autre part le peu de connaissances *grammaticales* espagnoles de tous les candidats, sans distinction d'origine.

L'épreuve écrite de composition et de thème demeure inférieure à ce que l'on est en droit d'exiger d'un futur professeur d'école primaire supérieure ou d'école normale. Et l'épreuve orale de pédagogie fut généralement nulle.

S'il n'est pas dans les intentions du jury d'exiger des candidats une culture secondaire ou supérieure, du moins est-il en droit de demander, à défaut d'un style riche et personnel, une honnête correction. Or, ni les solécismes, ni les barbarismes (parfois éhontés) ne manquent dans ces rédactions banales et ces thèmes *mot à mot*. *Ser* et *estar* sont perpétuellement confondus; les gérondifs servent d'adjectifs verbaux; les régimes sont ignorés; les gallicismes abondent à côté de modismes par trop vulgaires et mal amenés. Au résumé, aucun équilibre de construction, aucun sens harmonieux de la langue.

La version trop littérale est d'un français douteux. On ne cherche pas à donner pour de *longues* périodes classiques, de *concis* équivalents modernes.

Le mot d'ordre, pour l'avenir, doit donc être : *casticismo*. Le professeur doit savoir sa grammaire.

### 6° *Italien.*

*Épreuves écrites.* — Les candidats devront faire une étude plus attentive du vocabulaire italien, en notant, au cours de leurs lectures, les expressions qui ne leur sont pas familières, et en s'appliquant à les retenir. Beaucoup de mots, même faciles, ne sont pas connus; et si le terme *gualchiera* (moulin à foulon) peut être considéré comme technique, il est néanmoins surprenant que son véritable sens n'ait été aperçu par aucun des candidats, car on rencontre assez souvent cette expression chez les auteurs [1].

Le passage d'Anatole France renferme un grand nombre de locutions relatives à la vie domestique. En général, elles ont été convenablement traduites. Mais, quelques candidats ont été obligés, dans l'ignorance du terme précis, d'avoir recours à des périphrases qui ne sont même pas des définitions exactes. Ainsi, au lieu de la *zuccheriera*, nous avons *il piatto per lo zucchero, la scodella per lo zucchero*; au lieu de *lo sgombero, il trasferimento del materiale*, ou encore *si portava via ogni cosa..*

Les barbarismes abondent dans le thème et dans la composition

1. Voir par exemple *Pr. sposi*, chapitre XXXIV.

italienne : les plus fréquents concernent les verbes, les noms et les adjectifs.

« Fuggeva ( fuggiva); presageva (presagiva); ripiangeva, dipiangeva (rimpiangeva); rigiungeva (raggiungeva); ricadeveva (ricadeva); sostenire (sostenere); aggiunso ( aggiunto); *potrei* pour *protresti*; *saprebbe* pour *saprei*; *esista* pour *esiste.*

« Termino (termine); carattero (carattere); San Mignato (San Miniato); fascisto (fascista); pieno di calmo (calma); in fretto (fretta); *i fatti* (les faits) pour *i fati* (les destins); le cose inerte (inerti); le mie notte (notti); le celebre (celebri) feste; grande (grandi) navi; le classe (classi); lotte intestini (intestine); il valore professionali (professionale); crudele (crudeli) disgrazie; antiche lite (liti); la gente vana e credule( credula) ».

L'exercice du thème et celui de la rédaction en langue étrangère doivent avoir pour fondement de solides connaissances grammaticales.

Quant à la version, elle ne saurait être vraiment profitable que si elle habitue les candidats à rechercher, outre la correction, l'élégance et la vivacité du style. Malheureusement, on n'attache pas assez d'importance, à la forme, et presque toujours la traduction française se traîne négligée et confuse. Une phrase, comme la suivante, est non seulement embarrassée, mais encore incorrecte, et n'offre plus, par cela même, un sens intelligible. « Et le guerrier était heureux, quand la mort faisait rage, au plus fort de la mêlée, si ses épaules et sa poitrine étaient protégées par une forte cuirasse trempée sur l'enclume lombarde *et que la fidèle vertu de cet acier conservait bien ce guerrier au baiser aimé de son épouse et au toit maternel* ».

Signalons enfin pour les déplorer, certaines fautes matérielles. « Les épaules cintes (ceintes); l'hoberau; l'échafaut; les arts réputées; le manasdier ». (Ce dernier mot, destiné à traduire l'italien *mesnadiero*, n'existe pas en français).

*Épreuves orales.* — Les épreuves orales ont donné des résultats satisfaisants; sauf une très mauvaise note en pédagogie, toutes les autres ont atteint, ou à peu près, la moyenne, et le plus souvent l'ont dépassée. La prononciation a été, dans l'ensemble, correcte; le commentaire des textes abondant et facile. Le jury a eu la satisfaction de constater que les auteurs du programme avaient été consciencieusement étudiés. Le thème oral exige de la vigilance et de la réflexion; quelques candidats ont laissé échapper de fâcheux barbarismes. Le jury recommande instamment aux futurs concurrents de se préparer avec le plus grand soin aux épreuves de français. [1]

1. Cinq candidates ont été proposées pour l'admission définitive : une candidate et deux candidats, admissibles, ont dû leur insuccès final à la faiblesse de leur note en français.

# Chronique de l'Enseignement primaire en France.

---

Adaptation de l'enseignement au milieu. Choix des sujets d'épreuves pour le certificat d'études primaires dans la circonscription de Langres. — M. l'Inspecteur Primaire de Langres a eu l'ingénieuse idée, pour engager les instituteurs à adapter leur enseignement à leur milieu, de tenir compte pour le choix de sujets d'épreuves écrites, au certificat d'études primaires des caractéristiques de chaque canton.

Nous donnons ci-dessous deux séries de sujets dont l'une a été proposée aux candidats de Langres et l'autre aux candidats de Chalindrey. Nos lecteurs constateront que ces sujets ne manquent pas de couleur locale. — Peut-être trouveront-ils même qu'ils ont plus de couleur locale que de réelle adaptation au milieu : il ne suffit pas d'écrire le nom de Langres dans un problème pour que le problème soit modelé sur les besoins des petits Langrois. On ne peut pas non plus souhaiter que, dans tous les examens du certificat d'études primaires, l'horizon des candidats soit restreint aux limites du canton : les programmes sont plus vastes et l'examen doit les embrasser tout entiers. Il n'en est pas moins vrai que la tentative de M. l'Inspecteur Primaire de Langres est intéressante et méritait d'être signalée.

1° *Composition française* (Canton de Langres). — D'un point de la campagne que vous choisirez, vous apercevez la ville de Langres sur son rocher. Décrivez ce que vous voyez, et indiquez ce qui vous frappe le plus.

2° *Orthographe* (Les environs de Langres). — Vue des remparts, la campagne de Langres, n'a pas ce caractère des lieux illustres sur lesquels flottent encore des souvenirs d'histoire. Tout y est simple, calme et paisible. De petits champs, bien serrés les uns contre les autres, couvrent des collines douces, aux lignes molles et pleines. On y reconnaît le travail de générations de paysans tranquilles. Depuis les Romains, la forteresse, debout sur son rocher, couvre de sa protection et rassure par sa seule présence, les gens d'en bas. Ils ont pu se livrer sans inquiétude au défrichage et à la culture. La terre en a profité autant que les hommes; et le paysage, qui n'évoque rien de glorieux, témoigne pourtant que les charrues ont accompli là leur œuvre de civilisation.

3° *Problèmes. a*) (Pour les candidats de la ville de Langres). — Une citerne de Langres mesure 2 m. 10 de long et 1 m. 50 de large. Cette citerne reçoit l'eau de pluie qui tombe sur un toit de 10 m. 50 de long et 7 m. 50 de large. Sachant que les 15 et 16 mai dernier, il est tombé sur ce toit des pluies représentant une épaisseur d'eau de 6 millimètres, trouver de combien le niveau s'était élevé dans la citerne, le 16 mai au soir?

Le prix du billet de chemin de fer à crémaillère qui fait le service de la gare de Langres à la ville est de 0 fr. 70 à la descente, et de 0 fr. 90 à la montée. Actuellement la crémaillère fait par jour 18 voyages aller et retour. Sachant qu'elle transporte en moyenne 39 personnes par voyages à la montée et un tiers à la descente en moins, calculer la recette journalière?

*b*) Pour les candidats de la campagne. — Un cultivateur de Beauchemin calcule qu'il perd chaque semaine 75 litres de purin qui s'en va dans les rigoles des rues. Pour y remédier, il creuse une fosse à purin de 1 m. 20 de long et 0 m. 80 de large. Cette fosse se trouve achevée le 9 janvier 1921. A quelle hauteur s'élèvera dans cette fosse le purin recueilli pendant les 12 semaines comprises entre le 9 janvier et le 3 avril 1921?

La viande de porc valait au cours du 30 juin 6 francs le kilogramme et la viande de veau 4 fr. 40 le kilogramme. Un boucher de Langres a acheté à un cultivateur de Peigney un veau et un porc. Sachant que le poids du veau est les 3/4 de celui du porc et que pour ce dernier le boucher a payé 960 francs, combien le cultivateur a-t-il reçu en tout?

4° *Histoire et géographie.* — 1. Dans quelles directions différentes peut-on aller en chemin de fer en partant de la gare principale de Langres? Quelles grandes villes recontre-t-on sur son parcours?

2. Quelles sont les principales industries du département de la Haute-Marne? Quelles villes sont les centres de ces industries?

3. Quels sont les grands hommes originaires de Langres ou de la région?

4. Quels sont les principaux événements historiques qui ont eu lieu en Champagne?

1° *Composition française* (Canton de Chalindrey). — Vous êtes à la gare qui dessert votre localité au moment où l'on attend un train. Dites ce qui se passe avant l'arrivée du train pendant l'arrêt, et après le départ du train.

2° *Orthographe.* — (Chalindrey.) A côté des villages qui meurent, des centres nouveaux apparaissent, qui par le commerce ou l'industrie, prennent place aujourd'hui dans la géographie, et demain peut-être dans l'histoire. La civilisation contemporaine se groupe autour des usines et des gares, comme celle d'autrefois autour d'un monument fameux ou à l'abri des remparts. Chalindrey, ce village qu'une bifurcation de chemin de fer signale à l'attention des voyageurs, prend peu à peu le caractère d'une petite ville. Sa population croît d'un recen-

sement à l'autre, et toute une cité s'édifie; mais alors que la cité d'autrefois n'était qu'un entassement de maisons étroites dans une ceinture de murailles, celle d'aujourd'hui déploie à l'aise des perspectives de maisonnettes, agréables, et toutes pareilles à des villas.

3° *Problèmes.* — 1. Le train express « le Dijonnais » part de Dijon à 12 h. 45, s'arrête 20 minutes à Is-sur-Tille, et arrive à Chalindrey à 14 h. 35. Sachant que la distance de Dijon à Chalindrey est de 72 kilomètres, quelle est à l'heure, la vitesse moyenne du train pendant qu'il est en marche?

2. Un employé de chemin de fer qui est marié et père de deux enfants calcule que pour vivre à Chalindrey, il doit dépenser les 2/3 de ses appointements pour sa nourriture et celle des siens, 1/10 pour leurs vêtements, et leurs chaussures, 1/20 pour leur logement et 1/12 pour leurs autres dépenses. Il économise ainsi de quoi prendre, à la fin de l'année 45 francs de rente à 5 p. 100. Combien gagne-t-il par mois?

4° *Sciences, hygiène, anti-alcoolisme.* — 1. Comment est produite la vapeur d'eau? Quels sont les usages de la vapeur dans l'industrie, dans l'économie domestique et dans la nature?

2. La municipalité de Chalindrey se préoccupe actuellement de la question de l'adduction des eaux. Rappelez à ce sujet quelles sont les qualités d'une eau potable?

3. Votre voisin, qui est employé de chemin de fer, comparait l'autre jour l'alcool qu'il buvait au charbon qu'il met dans le foyer de sa locomotive. Cette comparaison est-elle exacte? Quels sont les effets de l'alcool sur les principaux organes du corps humain?

❦

Le service des vues et des films au Musée pédagogique. — Durant le seul mois de novembre 1921, le Musée pédagogique a expédié 905 films cinématographiques et 2 274 boîtes de vues pour projections.

Durant le même mois, il n'avait expédié, en 1920, que 57 films et 1 636 boîtes de vues.

Ces chiffres permettent d'apprécier les progrès accomplis par le cinématographe scolaire.

Ajoutons que les 905 films envoyés en novembre représentent plus de 100 000 mètres de vues animées.

---

# A travers les périodiques étrangers.

## Revues scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldendal). Octobre 1920. — A propos des *enfants anormaux, Anna Vilsbaek* souligne la nécessité qu'il y a de les reconnaître dès leur entrée à l'école et de les mettre à part autant pour décharger les classes régulières du poids lourd qu'ils constituent qu'afin de tirer d'eux tout ce qu'ils peuvent donner. A cela des conditions spéciales sont nécessaires. D'abord que l'école qui les reçoit ne soit pas désignée d'un nom qui soit un épouvantail pour les parents et l'indication d'une sorte de déchéance pour les enfants eux-mêmes. A cette école des méthodes particulières évidemment s'imposent. En ce qui concerne le développement intellectuel, rien n'est apte à le favoriser comme le travail manuel, méthodiquement enseigné. Le dessin aussi est d'un grand secours. L'enseignement doit être surtout oral : et c'est forcé puisqu'il faut l'adapter à la nature propre de chaque enfant en particulier, à ses goûts et à ses aptitudes. Il va de soi que l'attention du maître doit surtout porter sur l'éducation morale; que s'il se rencontre des sujets qui s'y montrent absolument réfractaires, il ne faut pas hésiter à les mettre à part, ainsi qu'on isole les contagieux. — *Holten Lützhœft* : *Ecoles mixtes.* Ce n'était point rare dans la première moitié du moyen âge, que garçons et filles fussent instruits en commun dans les écoles monastiques. Mais, les autorités exclésiastiques y étant, par principe, opposées, l'usage peu à peu s'en perdit. Ecoles latines et Universités ne furent plus ouvertes qu'aux seuls garçons. Ce n'est que dans les écoles élémentaires à la suite de la Réforme, que nous retrouvons mélangés les élèves des deux sexes et cela pour des raisons d'ordre purement économique. A la fin du siècle dernier, la question de l'enseignement mixte a été reprise, cette fois, du point de vue pédagogique. Ses partisans font valoir qu'il n'est pas naturel d'élever à l'écart les uns des autres garçons et filles. Est-ce qu'à la maison ils sont séparés? Loin d'être nuisible, l'enseignement en commun offre cet avantage, au point de vue éducatif, que chacun des sexes y exerce sur l'autre l'influence de ses qualités propres. Les garçons, par exemple, y deviennent moins grossiers et les petites filles y gagnent certainement d'être moins petites filles. Est-ce donc pour celles-ci un gain si appréciable? demandent les adversaires. Peut-on comparer l'école à la famille ?

Dans celle-ci le nombre des enfants qui vivent ensemble est restreint; d'autre part, ils y sont sous la surveillance constante des parents. Leurs occupations y sont généralement différentes et même leurs jeux. Et puis, on n'élève pas les filles comme on fait les garçons. Ceux-ci ont besoin d'être menés plus sévèrement. Et s'imagine-t-on que la camaraderie entre grands garçons et grandes fillettes soit sans danger? L'expérience tendrait plutôt à démentir cet optimisme. En réalité, plus les enfants avancent en âge et plus la différence des sexes va s'accentuant, plus il importe de tenir compte des différences physiologiques. Enfin il y a la question des maîtres, qui n'est pas, non plus, sans importance. Rares sont les maîtresses vraiment capables de diriger convenablement l'éducation d'un grand garçon et croit-on que ce sont des hommes qui seront vraiment aptes à comprendre la nature féminine à l'éveil de ses instincts profonds?

Décembre. — Presque tous les enfants qui quittent l'école à quatorze ans auraient besoin de rester sous sa direction, autant parce qu'il leur faut un guide à cet âge critique de la formation que parce que leurs connaissances sont encore par trop incomplètes. Or, de quatorze à dix-huit ans, combien se préoccupent de l'enseignement post-scolaire? Une minorité insignifiante. Les autres, le très grand nombre, aussitôt confirmés, entrent dans la vie, attirés par l'appât d'un salaire déjà élevé et de la liberté. Et les parents, qui ne comprennent pas leur véritable intérêt, sont trop souvent les premiers à les y engager, quand ils ne les y forcent.

Pour que l'école puisse les retenir ou les faire revenir à elle, il faut dit *Folke Jacobsen*, que *le sloejd, c'est-à-dire le travail manuel, soit la partie essentielle de la post-école.* Il peut l'être, si l'on y a habitué les enfants dès l'école élémentaire, dans les deux dernières années.

Cet enseignement doit, naturellement, être gratuit; mais il faut que le jeune homme paie les matériaux qu'il veut travailler, les objets qu'il fera devant tous avoir leur utilité pratique et par conséquent une valeur marchande. Il ne doit pas être donné à plus d'une quinzaine d'élèves à la fois. Il est essentiel qu'il soit méthodique et scientifique, l'élève faisant lui-même le projet ou le croquis de l'objet qu'il a à confectionner. Il ne peut être utilement donné que par un maître qui en possède à la fois la théorie et la pratique : donc, pas par un simple ouvrier, si habile serait celui-ci. La durée n'en excèdera pas trois heures et encore coupées par un exercice théorique, problème ou composition, lettre ou rapport, sur l'objet travaillé.

❦

Janvier 1921. — HENNING MEYER constatant, d'une part, l'insuffisance des connaissances acquises par l'enfant à l'école élémentaire, aussi bien en orthographe qu'en géographie, et que, d'autre part, les résultats en ce qui concerne les exercices du corps et travaux manuels sont incontestablement meilleurs, trouve la raison de cette différence en ce que ceux-ci exigent une précision que l'on néglige absolument

pour les premières. A son avis, *le manque de précision* est *la cause essentielle de la faillite de l'école.* Ces raisons en sont : 1° le manque de discipline. Dans les classes toujours inquiètes et remuantes l'attention de l'enfant ne peut se fixer sur rien; 2° On a le tort de viser beaucoup plus haut que l'enfant, en général, ne peut atteindre; 3° On ne revoit pas assez souvent les mêmes choses et qui, donc, restent vagues dans l'esprit, si tant est qu'elles y restent, car, et c'est la quatrième raison de l'imprécision des connaissances des enfants, la mémoire n'est ni suffisamment ni méthodiquement cultivée.



Février. — Dans ces conditions, quel est le devoir du maître? D'abord de ne pas être trop ambitieux, de ne pas vouloir l'impossible; puis de faire deux parts dans son enseignement : celle de la mémoire, les choses qu'il faut savoir de façon précise et retenir; celle des simples exercices de l'esprit et qui est peut-être la plus importante. Avec un minimum de connaissances, développer le maximum d'aptitudes. L'école actuelle prend trop du temps des enfants; elle ne leur laisse pas le loisir de « vivre leur enfance ». On les surcharge, on les surmène, tandis qu'il faudrait surtout éveiller en eux le sentiment du devoir et leur faire comprendre la vraie joie du travail —. KRISTIAN KJŒR : *Rapport sur un voyage d'étude en Suède, septembre* 1920. — Discipline parfaite obtenue sans dureté. Les enfants, même dans une école qui compte 2 000 élèves, comme celle de Kungsholmen, jouent sans bruit; les mouvements en cour et en classe se font militairement. Beaucoup de cours débutent par des mouvements de gymnastique. L'horaire est suivi avec la plus grande rigidité. Tout ce que le maître doit enseigner est strictement indiqué, heure par heure. Le silence en classe est absolu, on le rompt de temps en temps par un chant. A la fin, chaque élève, en sortant, s'incline devant le maître et lui dit : merci! Méthode aussi stricte que la discipline proprement dite. Et pourtant les maîtres affirment tous qu'ils n'en font qu'à leur guise; chacun assure qu'il a une méthode à lui. N'empêche que qui en a entendu dix, peut parfaitement s'imaginer n'en avoir entendu qu'un. Devoirs de style et dictées forts courts, mais très soignés, corrigés à fond. En histoire, le maître s'en tient au livre. Quelques remarques en passant.

Ce qu'il ne faut pas négliger de visiter à Stockholm, ce sont les *classes* dites *d'essai*, durant lesquelles un certain nombre d'élèves choisis sont mis à la disposition des maîtres désireux d'expérimenter des méthodes nouvelles. Là-bas, comme partout, la question brûlante est celle de l'enseignement post-scolaire. Il faut, opine l'auteur de ces notes, qu'il soit pratique et professionnel, si l'on veut qu'il ait quelque chance de réussir. En résumé, l'enseignement, plus solennel en Suède qu'au Danemark, n'y obtient pourtant pas des résultats sensiblement meilleurs. Là-bas aussi les autorités se plaignent que « les enfants écrivent lentement, comptent lentement et sont généralement incapables de s'exprimer convenablement ».

Mars. — Sophus Halle : *Impressions et considérations sur les écoles communales de Paris.* L'extérieur n'a rien de remarquable, il s'en faut. Le bâtiment manque de style, avec sa façade monotone et grise, recouverte par endroits d'affiches et, au-dessus de la porte, un drapeau généralement en piteux état. Pour entrer, il faut parlementer avec le concierge, présenter son autorisation, voir « monsieur le directeur » ou « madame la directrice » : ce qui est tout naturel, l'école n'étant pas une place publique. L'intérieur varie selon que l'école est ancienne ou nouvelle. Très pratique le *préau*, où les élèves s'abritent par le mauvais temps et qui sert, à l'occasion, de salle de fête ; pratique aussi la cuisine où mangent les enfants qui ne peuvent rentrer chez eux. Déplorable la salle de gymnastique quand il y en a une ; défectueusement installée, même dans les écoles neuves. Les classes sont généralement vastes, mais mal meublées, pas ornées. Un avantage, c'est que chaque division d'élèves a son local et chaque élève sa place, son pupitre dans la classe. Grâce à une réglementation très précise, la discipline est bonne. Dans les classes supérieures où le dessin, le chant, la gymnastique, le travail manuel sont enseignés par des spécialistes le professeur de la classe assiste toujours aux cours. S'étonne que les maîtres ne suivent pas leurs élèves d'une classe dans l'autre. Admire beaucoup l'institution des « cahiers de composition » que l'on conserve à l'école et qui permettent de suivre les progrès des enfants, d'un mois, d'une année à l'autre. A propos de l'enseignement moral et civique, n'hésite pas à attribuer le relèvement de la France après 1870 à ce fait que l'école, affranchie de l'Eglise, a pu se donner entièrement à l'instruction de l'enfant, tandis que l'école libre, encore maintenant, est surtout préoccupée de lui inculquer les principes religieux. Trouve excellente l'organisation de l'enseignement manuel, donné par de véritables ouvriers et non par des professeurs de « slöjd ».

On ignore dans les écoles de Paris les classes d'anormaux. Si un enfant ne peut pas suivre, il redouble sa classe : d'où ce résultat que beaucoup ne parcourent pas le cycle entier des études. Il y a cependant dans certaines écoles des classes spéciales pour les *enfants en retard*, à qui on fait surtout faire le travail manuel et où l'on obtient souvent de remarquables résultats. Admire absolument la discipline et paraît avoir quelque difficulté à croire qu'elle soit obtenue sans que l'on ait recours aux moyens violents. Pas de coups de canne? Même pas une gifle? Une petite gifle, en passant? Le comble, c'est que la plus forte punition soit une exclusion de huit jours — huit jours de congé supplémentaire? Mais il y a les récompenses, les prix, les livrets de caisse d'épargne : et c'est pour n'en être pas privé qu'on s'efforce de n'être pas puni... Les écoles maternelles, qui sont à la base des écoles primaires, méritent toutes félicitations et font honneur à la France. A visité avec le plus vif intérêt les écoles professionnelles « Diderot, Boulle, Estienne » et le « Collège Chaptal », une institution unique non seulement à Paris et en France, mais on peut dire en Europe. L. P.

# Bibliographie.

II

## Livres de classe.

**Le Français par la lecture** (cours moyen, 1er degré; cours moyen degré du certificat d'études : cours supérieur et complémentaire, écoles primaires supérieures, degré du brevet élémentaire), par J. Boitel et A. Coquet, Delagrave, éditeur.

Les textes de lecture, nombreux et en général intéressants, ont été choisis en tenant compte de l'âge des enfants, et l'élève qui les aurait tous étudiés avec soin possèderait, en quittant l'école, les éléments d'une bonne culture primaire. On pourrait même mettre entre les mains des candidats au certificat d'études les textes prévus pour les cours supérieur et complémentaire.

Mais, au lieu de composer simplement un livre de lecture courante, les auteurs ont voulu l'adapter à l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire; c'est un souci parfaitement légitime, quoiqu'on puisse se demander si le livre « de devoirs » ne fait pas tort, dans l'esprit de l'élève, au livre de lecture.

Les exercices du cours moyen, 1er degré, sont simples et propres à fixer les notions essentielles dans l'esprit de l'élève; le livre du maître lui-même ne renferme aucune trace de pédantisme; la progression est logique et conforme à l'esprit des programmes dont beaucoup d'auteurs ont perdu l'habitude de se préoccuper; l'esprit de système, au point de vue grammatical, semble avoir été soigneusement écarté, et les auteurs ont eu parfaitement raison de ne pas prévoir les exercices en fonction de tel ou tel manuel. Mais pourquoi deux volumes différents pour les deux années du cours moyen : Un seul suffisait, d'autant plus qu'il est excellent.

Il suffirait même si bien que l'ouvrage destiné aux candidats au certificat d'études comporte des notions inutiles ou dangereuses. On lit (p. 9) : « Une définition n'est exacte et complète que lorsqu'elle s'appuie, toutes les fois qu'il est possible, sur l'étymologie ». L'étymologie amène les enfants et même les grandes personnes d'insuffisante culture aux pires bévues. La signification exacte des mots s'apprend par l'usage, l'observation, la réflexion, les explications orales du maître à l'occasion de la lecture, de la dictée, des exercices de voca-

bulaire, beaucoup mieux que par l'étymologie. Les examens ne laissent à cet égard aucun doute aux examinateurs. Pas plus que l'étymologie l'étude des suffixes ne doit être poussée très avant, et il est fâcheux de donner dès la première leçon de l'ouvrage (p. 29), l'exercice suivant : « Former trois mots avec les suffixes *et, in, ier, ath, ée, iser* ». Il y a de quoi dégoûter à tout jamais un élève intelligent de l'étude du français. De même l'étude plus approfondie de la grammaire devient dans ce manuel moins sûre et moins utile que dans le précédent. A propos du complément d'objet, à propos de la proposition subordonnée qui « joue par rapport, à un terme de la principale, le même rôle qu'un nom », il y aurait de sérieuses réserves à apporter. Mais nous n'y insistons pas parce que ces défauts vont éclater dans tout leur jour avec le cours supérieur de la même collection.

S'agit-il dans ce cours du complément d'objet? Les auteurs même dans la table grammaticale, écrivent : « Sous le rapport du sens, il convient de distinguer les compléments d'objets : *il distribue son argent,* (complément d'objet direct) ; *il le distribue aux pauvres* (complément d'objet indirect) ». Ou le mot complément d'objet ne veut rien dire, ou la notion donnée par les auteurs est fausse; car l'objet du don, c'est l'argent; ce qu'on donne c'est l'argent, non les pauvres. Disons donc que le mot pauvre est un complément indirect, et ajoutons, si l'on veut, qu'il marque la personne, à qui on attribue l'objet de l'action faite par le sujet.

S'agit-il des fonctions des propositions subordonnées? Voici un exemple de complément d'adjectif donné par les auteurs (page XVI) : « Je suis content que vous ayez réussi ». Mais s'il y avait : « Je suis content parce que vous avez réussi », ou « Je me réjouis de ce que vous ayez réussi ». Ces auteurs ne diraient-ils pas tout simplement que la proposition subordonnée est le complément de la principale et que le subjonctif ne s'explique dans la subordonnée que par son rapport avec toute la principale, et non avec l'adjectif seulement? Quant au mot *complément* employé à tout bout de champ (par exemple, p. XVIII, dans le groupe de mots suivants : *Le bœuf qui était venu à pas lents... qui était venu à pas lents*, proposition subordonnée complément du nom bœuf), il faut assurer qu'il constitue une équivoque tout à fait regrettable. Sont compléments d'un mot les mots ou groupe de mots qui se relient étroitement à ce mot et marquent avec lui un rapport précis; mais si on voit dans les propositions relatives des compléments de nom, quel sens l'enfant finira-t-il par attacher au terme complément? Il s'en servira comme d'un passe-partout, aura l'air de tout expliquer et ne comprendra rien.

S'agit-il enfin de la formation des mots? La division en suffixes d'origine latine et d'origine grecque est déjà bien ambitieuse, et en voici la preuve : les suffixes d'origine grecque, d'après les auteurs, sont *crate, gène, phage, phobe, phore, supe.* Or tous ces prétendus suffixes sont des racines. Pour ce qui concerne les suffixes « d'origine latine »,

voici ceux qui distinguent, affirment les auteurs, « les noms d'états, de manières d'être : *erie*, *esse*, *té*, *isme*, et ils donnent comme exemples : ivrognerie, gentillesse, bonté, égoisme. Qu'ils essaient donc de trouver les états ou les manières d'être exprimés par les mots boulangerie, épicerie, vitesse, prouesse, quantité, fatalité, tourisme, solécisme. Et croit-on que les élèves connaissent mieux la langue pour avoir retenu par cœur et observé sur quelques exemples ces prétendues règles?

Il y a abus des livres classiques : les plus simples sont presque toujours les meilleurs : la collection de MM. Boitel et Coquet en est une preuve certaine. Le manuel du cours moyen, première année, est excellent : les deux autres ne sont certes pas inférieurs à la plupart de ceux des collections similaires : ils ont même pour eux beaucoup de clarté et de précision ; mais ils sont remplis de notions qui surchargent inutilement l'esprit des élèves et qu'il faut laisser aux maîtres le soin de distribuer oralement en les *adaptant* à leur classe.

❧

**Arithmétique et calcul mental**, Cours moyen, (G. Liautaud, Delagrave éditeur). — 96 pages, format d'un petit cahier, suffisent à épuiser le programme arithmétique du cours moyen. Le « cours » s'y trouve réduit avec raison à quelques lignes au haut de chaque page ; de très nombreux exercices, calcul mental et problèmes écrits, en forment le complément indispensable. Traité sérieux (M. Liautaud, ancien instituteur est professeur d'Ecole normale).

Il faut louer dans cet ouvrage les méthodes de résolution des problèmes, claires, intelligentes, allant jusqu'à l'emploi de la notation algébrique. Il faut y louer aussi et ce qui se rapporte au calcul mental, et les données utiles sous la rubrique « connaissances usuelles ».... Bon livre, non sans saveur originale.

❧

**Belles lectures Françaises**, Cours moyen, par F. Chadeyras, Delagrave, éditeur.

L'auteur ne s'est pas seulement préoccupé de choisir des pages capables d'inspirer de bons sentiments aux enfants, mais de « belles pages, » dans toute l'acception du terme, des pages bien écrites, capables de faire désirer à un élève bien doué le bonheur de pouvoir exprimer sa pensée avec autant d'art que l'habile écrivain par lequel il vient d'être profondément ému. C'est surtout aux modernes, aux contemporains que M. Chadeyras a emprunté ses textes et il a eu raison : car les enfants comprennent mieux la langue du XIX^e^ siècle que celle du XVII^e^. Molière et La Fontaine exceptés. Or, si l'on veut que nos petits élèves jouissent de la lecture, il faut la leur faciliter. Dans le même esprit, l'auteur a borné à l'essentiel les notes explicatives qui ne coupent pas le récit : les questions portant sur l'intelligence du texte sont bien choisies ainsi que les sujets de compositions françaises.

Et pas un mot de grammaire : cela est excellent. Il ne faut pas confondre la lecture attrayante avec la grammaire toujours un peu aride qui la ferait presque redouter des écoliers. Le livre de M. Chadeyras est excellent à tous égards.

⚜

**La France. Métropole et colonies. Les cinq parties du monde** à l'usage du *Cours préparatoire* des écoles primaires et des classes élémentaires des lycées et collèges, par MM. Le Léap, directeur d'Ecole normale et J. Baudrillard, inspecteur de l'enseignement à Paris. Edition d'après guerre, Paris, Delagrave, 1921.

Les auteurs, ainsi que l'annonce la première page du livre, se sont efforcés d'introduire de l'intérêt dans le texte; de la variété dans les lectures, « de la précision dans les résumés, de la clarté dans les cartes, de l'agrément dans les gravures ». Ils y ont réussi et ce n'est pas un mince éloge à leur adresser.

Font-ils toujours, comme ils en manifestent également l'intention « appel à la réflexion dans les questionnaires »? Il est permis d'en douter. La plupart des questions, on peut le craindre, se borneront à déclencher la mémoire. Elles sont presque toutes du type suivant : « Quelle est l'étendue des mers et des océans? Qu'appelle-t-on vagues, marées, courants? Que savez-vous de...? » Suivant chaque leçon, paragraphe par paragraphe, elles appelleront fatalement la récitation du passage auquel chacune d'elles correspond et n'exciteront guère la réflexion. Elles ne l'exciteront pas davantage quand elles paraissent s'adresser plus directement à elle : quand on demande à un bonhomme de six ans : Que pensez-vous de nos routes? » (p. 17), peut-on s'attendre à ce qu'il réponde autre chose que la phrase du livre : « Aucun pays n'a de plus belles routes que la France. On y circule à pied, en voiture, en bicyclette, en automobile. »

Mais le reproche le plus grave que l'on ait à faire à cet ouvrage, c'est de dépasser le niveau du cours préparatoire, auquel il est destiné, et peut-être même, sur certains points, le niveau du cours élémentaire. Les programmes officiels sont muets sur le cours préparatoire. Dans les classes enfantines, où avant la réforme récente, les enfants les plus avancés atteignaient l'âge du cours préparatoire, les programmes officiels, à l'article « géographie » ne prévoient que des « causeries familières et petits exercices préparatoires, servant surtout à provoquer l'esprit d'observation chez les enfants en leur faisant simplement remarquer les phénomènes les plus ordinaires, les principaux accidents du sol ». Il ne saurait être question, pour ces enfants de six à sept ans, ni du « double mouvement » de la terre (ni, à plus forte raison, de Galilée), ni des productions de notre pays, ni des chefs-lieux de nos départements, ni de nos colonies (la carte de la page 20 n'en omet aucune, pas même l'île Rapu et les îles Touamotou), ni des cinq parties du monde. Tout cela cependant se trouve dans l'ouvrage que nous avons sous les yeux : l'excuse des auteurs serait sans doute que leur

clientèle l'exige et qu'ils sont, sur ces divers points, plus concis encore que beaucoup d'autres. Mais la vérité n'est-elle pas, au contraire, que si les instituteurs croient devoir donner tant de détails à leurs élèves du cours préparatoire, c'est que, les trouvant dans les manuels, ils s'imaginent qu'ils figurent aux programmes? Et ne réaliserons-nous pas un grand progrès quand les auteurs, réagissant plus délibérément que MM. Le Léap et Baudrillard, contre de fâcheuses habitudes, sacrifieront sans hésiter dans leurs livres tout ce qui n'est pas assimilable pour les enfants qui doivent les lire?

**Même ouvrage.** *Cours élémentaire.*

Ce second livre de la série publiée par MM. Le Léap et Baudrillard mérite les mêmes éloges que le premier. Mais plus encore qu'à la lecture du premier, il est manifeste que les auteurs se sont peu préoccupés de s'en tenir aux programmes officiels. Ceux-ci, pour le cours élémentaire, ne prévoient qu'une sorte de « préparation à l'étude de la géographie ». C'est sur le terrain, dans les promenades, qu'on doit observer les faits géographiques : la géographie locale doit tenir une grande place dans les leçons et la géographie générale doit être étudiée en « procédant par analogie, avec la géographie locale.

Au contraire, dans le livre de MM. Le Léap et Baudrillard, la place de la géographie locale n'est même pas indiquée. On entre immédiatement dans l'étude des questions que le programme officiel réserve au cours moyen. Et le développement qui leur est donné serait plus que suffisant pour le cours moyen. Il est à croire que plus d'un élève reçu au certificat d'études à douze ans ignore, — et a le droit d'ignorer — un certain nombre des notions que nos auteurs entendent inculquer à des enfants de sept à neuf ans. Faut-il exiger d'un écolier de cet âge qu'il sache que la Seine passe à Troyes et à Melun? Je serais très satisfait, je l'avoue, s'il me répondait simplement qu'elle passe à Paris. Graduons les doses de connaissances que nous versons dans les esprits de nos enfants : c'est en les encombrant trop tôt que nous les surmenons et que nous arrêtons leurs progrès.

**Même ouvrage.** — *Cours moyen.*

Lorsqu'ils s'adressent aux écoliers du cours moyen, les auteurs semblent plus à l'aise. L'appel à la réflexion, plus facile parce qu'il sera plus aisément entendu, est plus fréquent : des comparaisons nombreuses, bien présentées, fixeront les idées des enfants et leur donneront des notions exactes sur les divers pays étudiés. Toutes proportions gardées, le texte est moins surchargé et les cartes sont plus claires.

Toutefois, on aurait encore pu élaguer maint détail inutile. Je serais très satisfait si, au certificat d'études primaires un candidat, inter-

rogé sur le cours de la Seine, me disait qu'elle passe à Troyes, Melun, Paris, Rouen, le Havre : je lui ferais grâce de Montereau et de Mantes. Les auteurs n'ont pas osé rompre avec la sacro-sainte tradition qui veut qu'on ne quitte pas l'école primaire sans savoir par cœur la liste des sous-préfectures : je me contenterais des préfectures, à la condition qu'on n'oublie pas quelques grandes villes, comme Reims, Calais, Boulogne, Cherbourg, Saint-Nazaire ou Lorient, qui n'ont l'honneur d'abriter qu'un sous-préfet.

❧

**Même ouvrage.** — *Cours abrégé de géographie.*

Très abrégé, en effet (bien qu'il comprenne encore, sans en oublier une, toutes les sous-préfectures), ce cours, les auteurs l'avouent, « traite avec une abondance suffisante » le programme du cours moyen.

Et ils ont raison. Avec quelques détails supplémentaires, on aurait dans cet abrégé un livre très substantiel. Et, si les cartes étaient en couleurs, si elles étaient de plus grande dimension, on n'aurait guère de reproches à faire à ce livre.

Mais quelle condamnation pour ceux qui, moins simples, s'adressent pourtant à des enfants plus jeunes!

❧

**Géographie générale. Les cinq parties du monde. La France**, à l'usage des cours supérieurs et cours élémentaires des Ecoles primaires, des Ecoles pratiques d'Industrie et de Commerce, et des Ecoles primaires supérieures, par *H. Le Léap et J. Baudrillard.* 1 vol. in-4° illustré. 176 pages. Edition d'après-guerre, Paris, Delagrave, 1921.

Les notices précédentes indiquent la valeur pédagogique de cette collection; à propos de ce volume qui représente l'édition d'après-guerre du cours supérieur, il convient d'en examiner surtout la valeur scientifique.

Faire tenir en si peu de pages tout l'essentiel d'une discipline dont le domaine chaque jour s'agrandit et s'enrichit, n'était pas une entreprise facile. Si l'on a pu écrire des sciences abstraites qu'en un certain sens « elles s'abrègent en s'augmentant », il n'en est pas tout à fait de même pour une science aussi éminemment concrète que celle qui traite des rapports entre la Terre et l'Homme. Le difficile, ici, est de rester exact, tout en étant bref. On ne sera donc point surpris que l'extrême concision, à laquelle les auteurs de cet ouvrage étaient astreints, les ait quelquefois entraînés a des simplifications ou à des systématisations discutables.

Prenons la première partie du livre, celle qui traite de la Géographie générale, et qui n'était peut-être pas, en dépit des apparences, la moins malaisée à réduire aux étroites dimensions imposées pour l'ensemble. N'est-ce pas une formule contestable que d'appeler les Alpes

le « château d'eau de l'Europe » et le Massif central, le « château d'eau de la France » (p. 12)? Et n'est-il pas un peu arbitraire de placer Bombay à côté de Marseille dans la catégorie des « ports protégés par des îles » (p. 16), quand Bombay est tout entier construit lui-même sur des îles qui ont été artificiellement rattachés au continent? De même lorsqu'on déclare (p. 10), que les plateaux sont en général peu fertiles, n'est-ce pas risquer une généralisation qui demanderait une justification plus ample ou des distinctions plus délicates que n'en peuvent, dans un ouvrage de ce genre, fournir les auteurs? Est-il aussi parfaitement juste de définir (p. 4) la zone intertropicale celle où l'on ne compte que deux saisons, une saison sèche et une saison humide? La réalité est plus complexe, et MM. Le Léap et Baudrillard ne sont point de ceux qui pourraient s'y méprendre. La classification des tourbes, lignites et houilles sous le titre de roches d'origine organique (p. 7) pourrait, dira-t-on encore, donner à croire que les roches calcaires dont il est question quelques lignes avant sont toutes d'origine « inorganique »; inexactitude qui fut très loin de la pensée de nos auteurs et dont la plume même ne devrait être qu'à demi rendue responsable. La définition de la pénéplaine (p. 10) paraîtra peut-être manquer quelque peu de rigueur. Et si l'on voulait rechercher les vétilles, on pourrait observer qu'il est imprudent de parler de dunes maritimes de 150 mètres(p. 15), comme c'est en revanche rabaisser le plateau lorrain que de lui attribuer seulement une altitude de 200 mètres (p. 10),

Mais loin de s'arrêter à ces ombres ou à ces taches légères que d'insignifiantes retouches suffiraient à faire disparaître, il faut au contraire admirer avec quelle habileté MM. Le Léap et Baudrillard ont su presque toujours éviter les fautes qui trop souvent déparent les ouvrages classiques élémentaires. Dès le début l'explication qu'ils nous donnent de la suite des saisons est présentée avec une méthode rigoureuse, et les idées sont si bien enchaînées qu'en très peu de lignes, et avec une parfaite simplicité et clarté d'expression, tout le nécessaire est dit. Le résumé des périodes géologiques est excellent, et la courte « lecture » où sont rassemblés les principaux arguments qui permettent de conclure à la fluidité de l'intérieur de la Terre, offre un caractère véritablement scientifique. La définition même qui est donnée de la Géographie générale (p. 9) montre avec quelle netteté les auteurs conçoivent l'objet de cette partie de la science, qui doit être, avant tout, une « Physique du Globe », introduction indispensable à toute étude de géographie particulière ou régionale. Et l'on ne saurait, à notre avis, trop hautement approuver la résolution qu'ils ont prise (p. 9), contrairement à l'ordre généralement suivi dans les manuels de placer la géographie économique entre la géographie physique et la géographie proprement politique, avant cette dernière par conséquent — étant donné que l'économie agricole, industrielle — commerciale, est précisément le domaine où le géographe voit le plus étroitement se nouer les liens de mutuelle dépendance entre la Terre et l'Homme, alors que dans la

géographie physique la nature terrestre est pour ainsi dire considérée en elle-même, et que dans la géographie politique il en va à peu près de même pour l'Humanité. Des auteurs qui ont ainsi réfléchi sur l'esprit de la discipline qu'ils prétendent enseigner, se montrent naturellement, dans les divers chapitres qu'elle comprend, en possession de vrais principes : qu'il s'agisse de l'explication des dépressions atmosphériques (p. 17), ou de la définition des volcans (p. 9), ils savent distinguer ce qui constitue l'essence des phénomènes et dégager de la complexité des effets la simplicité des causes. Toujours précise et nourrie, l'exposition n'est jamais banale, relevée qu'elle est soit d'heureuses citations, soit d'impressions personnelles, qui nous révèlent en quelques traits brillants les aspects poétiques ou dramatiques de la Vie du Globe.

Inutile de suivre plus loin les auteurs de ce livre dans la longue course qu'ils avaient à fournir et qu'ils ont parcouru jusqu'au bout sans fléchir : ce manuel est évidemment, dans son ensemble, un de ceux qui répondent aux légitimes exigences de la Science.

❦

**Lectures, Récitations, Français** (Cours moyen et supérieur des écoles primaires), Perchaud et Crévelier, Ussel, Eyboulet et fils.

Les auteurs pensent que leur livre de lecture se distingue de tous les autres et marque un progrès. Ils n'ont pas tort.

Ils se sont attachés à ne choisir que des textes qui, pour être accessibles aux enfants, n'en sont pas moins « excellents ». Il ne manque pas dans notre littérature (et dans les littératures étrangères), d'auteurs qui ont su donner à des idées simples une forme parfaitement belle.

MM. Perchaud et Crévelier s'efforcent, d'autre part, de fournir à l'élève les explications nécessaires à l'intelligence du texte sans tuer en lui la curiosité et la réflexion. Les questions qu'ils posent, sans être de difficulté insurmontable, ne sont pas de celles qui entraînent la réponse et n'exigent qu'un déclenchement de mémoire automatique; elles imposent, au contraire, à l'enfant un léger effort qui ne peut être que salutaire.

Enfin, des indications sont fournies, après chaque morceau, sur les exercices de récitation, d'orthographe, de rédaction dont il peut être l'occasion. Notons la théorie originale et judicieuse des auteurs sur les exercices de vocabulaire : « Familles de mots, préfixes, suffixes, synonymes (qui n'existent pas), racines grecques et latines n'ont rien produit dans nos écoles.... Il n'est meilleure leçon de vocabulaire que celle qui élucide une texte bien écrit, qui fait entrer dans des phrases les mots que l'on a compris ». Et ils donnent, à propos de chaque morceau, des exemples de ces exercices de vocabulaire qui refusent de traiter le mot isolément : « Le mot disent MM. Perchaud et Crévelier doit être étudié dans un texte, comme la plante dans son milieu naturel ». C'est d'excellente pédagogie.

**Leçons de chimie**, *Brevet supérieur et école normale* (Mme Gauthier-Echard; — J. Nathan éditeur).

Par une préface élogieuse, M. Péchard présente ce livre comme clair, pratique et *vrai*. Son témoignage est de grand prix. Soulignons, encore après lui, comme une heureuse innovation les exercices d'observation, les expériences à faire que l'auteur indique à la fin de chaque chapitre.

C'est là un point capital. La chimie ne s'apprend bien que par les manipulations : la cause est entendue. S'il y a encore quelques maîtres qui paraissent timides au laboratoire, souhaitons non pas des dissertations nouvelles pour les convaincre (ils sont convaincus), mais souhaitons des directions précises pour les guider. On en trouve régulièrement dans les leçons de Mme Gauthier. Nous les approuvons. Nous les approuvons jusqu'à regretter qu'elles n'aient pas plus de hardiesse. Les expériences proposées restent volontiers qualitatives; elles pourraient plus souvent se préciser par des mesures et des pesées. Mais on est engagé dans une bonne voie, on y progressera jour après jour.

**Cours de topographie élémentaire,** (Capitaine Seignobosc. — Ch. Lavauzelle, éditeur. 2 fr. 50). Ecrit par un capitaine, ce cours en 100 petites pages (7e édition) s'adresse, naturellement, aux Sociétés de préparation militaire, aux soldats intelligents, aux sous-officiers.

Nos professeurs d'École normale eux-mêmes y trouveront à glaner bien des détails pratiques, savoureux, pour une partie de leurs leçons et surtout pour les exercices pratiques qu'ils doivent diriger : arpentage, levée des plans, exécution des plans en relief.... Au total, livre simple et utile.

**L'Arithmétique au Cours préparatoire et l'Arithmétique au Cours moyen**, par Blanc et Soler (Ferran, éditeur Marseille).

Ces deux petits manuels bien compris dans l'ensemble et dans les détails, ont, selon toute vraisemblance, été établis par la pratique quotidienne de la classe (l'un des auteurs est instituteur, l'autre inspecteur primaire). Les exercices que le maître dirige forment la *base* de chaque leçon, et par une bonne et saine méthode conduisent du fait à l'idée : ils développent ainsi l'esprit progressivement et avec intelligence.

**Petite Grammaire pratique**, Cours élémentaire et moyen, par **P.-H. Gay. (Delagrave édit., 1921.)**

Il faut louer sans réserve « dans l'ordre économique, selon l'expression de l'auteur, un essai pour réduire au minimum la dépense qui

incombe aux familles ou aux communes ». M. Gay a resserré en effet dans un mince volume de 95 pages les notions de grammaire nécessaires à la fois au cours élémentaire et au cours moyen. Mais pourquoi n'a-t-il pas nettement distingué, ne serait-ce que pour venir en aide aux maîtres inexpérimentés, ce qui convient à chacun des deux cours? Seule la table des matières fournit à ce sujet une indication insuffisante.

Les notions pèchent plutôt, malgré l'effort évident de simplification, par excès que par défaut. Tout a été prévu, alors que beaucoup de particularités du langage (p. 11 et 25 par exemple) s'enseignent par l'usage et par les exercices. Toutefois il ne faut pas faire grief à l'auteur de son scrupule de conscience, puisque les maîtres ne seront pas exposés à oublier tel ou tel point délicat qui n'aurait pas été expressément signalé à leur attention.

Avec des qualités de clarté, de précision, de brièveté tout à fait précieuses. M. Gay n'a cependant pas atteint le but qu'il se proposait. Le plan même de l'ouvrage risque d'égarer les maîtres et les élèves. Contrairement aux programmes officiels qui prévoient pour le cours élémentaire : Notions premières données oralement sur le nom, l'adjectif, le pronom, le verbe; l'idée de la formation du pluriel et du féminin.... Idée de la proposition simple », l'auteur 1° consacre les neuf premières leçons à la formation des mots et écrit. (p. 7) : « Des verbes ont donné des noms par retranchement de la terminaison », alors que le sens du mot *verbe* n'est expliqué qu'à la page 14 et celui du mot *nom* qu'à la page 22; 2° Il explique de la 10e à la 20e leçon ce que c'est que la proposition, avant d'aborder l'étude du nom et des différentes parties du discours. Les programmes fixent cependant avec raison l'étude de la proposition comme conclusion logique de l'enseignement grammatical au cours élémentaire, et il faut convenir que les enfants de sept à neuf ans (âge officiel) ont bien assez de peine à reconnaître les diverses espèces de mots entre eux et à retenir les règles d'accord essentielles sans avoir à « décomposer les termes » d'une proposition (p. 20), et à distinguer, avant de savoir ce que c'est qu'un nom, le sujet, le verbe, l'attribut, et les compléments, le tout dans une seule leçon ( la 18e). C'est trop présumer de l'esprit de l'enfant que de lui fournir une alimentation aussi substantielle, aussi copieuse, aussi peu appétissante.

Enfin à propos de la distinction entre l'article défini et l'article indéfini, entre l'article partitif et « l'article défini contracté », entre le mode et le temps, à propos de la définition du subjonctif qui présente « l'action comme désirable, probable, mais non certaine ». (p. 59) alors que l'exemple donné (p. 58) est : *Il faut que je sorte*, à propos de formes barbares de la conjugaison telle que *j'eus eu* et *j'eus été*, à propos de la place donnée tout à la fin du volume aux leçons sur l'affirmation, la négation, l'interrogation, il y aurait des réserves sérieuses à faire. Mais la tentative de fondre en une seule brochure de 95 pages le cours élémentaire et le cours moyen de grammaire est inté-

ressante, et il faut espérer qu'une nouvelle édition abrégée et refondue répondra véritablement aux besoins de l'enseignement.

**La Grammaire par les textes et par l'usage.** Cours préparatoire et élémentaire, par A. Mironneau. Armand Colin.

« Notre but, dit l'auteur, est d'offrir aux enfants de sept à dix ans un petit livre de grammaire assez intéressant pour leur plaire et assez simple pour leur être vraiment utile. » M. Mironneau a atteint son but : il amuse les enfants par ses images, ses histoires, ses exercices qui piquent leur curiosité et même par ses devinettes ingénieuses; il leur est utile en leur donnant sans se presser un petit nombre de notions claires, précises, exactes, adaptées à leur âge et à leur esprit, aussi dégagées que possible du fatras de la terminologie grammaticale, précédées de quelques explications faciles à retenir.

M. Mironneau a eu grand soin de se conformer dans son ouvrage à l'ordre prévu par les programmes : notions sur les diverses espèces de mots, idée de l'accord des mots entre eux, idée de la proposition simple. Aussi y a-t-il dans son petit manuel une clarté qui enchante et dont nous étions déshabitués depuis trop longtemps. Les notions s'enchaînent logiquement, et les règles découlent tout naturellement des observations et des explications présentées dans un ordre parcimonieux. L'étude des diverses parties du discours conduit tout droit aux éléments de la syntaxe et à ceux de la proposition.

Quelques maîtres trouveront peut-être que dans les 220 pages du livre de M. Mironneau il y a peu de définitions, de règles, d'exceptions; mais les programmes n'en demandent pas davantage et, de plus, les exercices écrits et oraux sont combinés de façon à faire réfléchir les enfants sur les notions enseignées, à éveiller leur curiosité et à rendre l'acquisition des connaissances plus facile et plus durable. D'ordinaire les élèves savent peu, quoiqu'ils étudient beaucoup; cela tient à ce qu'ils comprennent mal et ne se soucient pas de retenir; la méthode de M. Mironneau est suggestive, appelle l'effort de mémoire et exige un travail limité aux possibilités de l'enfant. Il n'y a donc qu'à se féliciter de pouvoir mettre entre les mains des petits élèves du cours élémentaire un joli livre qui leur plaira.

*Le gérant de la « Revue pédagogique »,*
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.



Nlle série. Tome LXXX. N° 2 Février.


# REVUE Pédagogique


## Esquisse d'une réforme générale de notre enseignement national.

Dès la première année de la guerre, dès qu'il fut évident qu'un tel cataclysme entraînerait dans tous les domaines de formidables bouleversements, des prophètes ont annoncé l'imminente refonte de notre enseignement national. Et depuis ils s'impatientent. Les uns réclament chaque semaine « La Réforme », la « Grande Réforme », mais ils oublient de la définir et d'en tracer le plan : réformateurs d'opérette, ils en chantent sur tous les tons l'urgence, mais se gardent bien d'y travailler. Les autres échafaudent projets sur projets, mais ils se lamentent de leur impuissance : aucun n'aboutit; n'est-ce pas que, bâtissant dans les nuages, ils ont perdu de vue les réalités terrestres?

Nous voudrions apporter ici un programme plus positif que celui des premiers, plus réaliste que celui des seconds. Nous voudrions, tout en esquissant un plan nouveau, utiliser pour notre construction, les matériaux qui sont debout sur le sol français.

I

Il s'en faut, en effet, que nous devions procéder, en cette matière, à la manière de Descartes, et que nous soyons tenus de jeter bas toutes nos institutions scolaires pour les réédifier

depuis les fondations. Les plus sévères critiques reconnaissent que l'œuvre de la troisième République, en ce qui concerne l'enseignement primaire, n'est pas méprisable; que, si l'enseignement secondaire est plus indécis dans sa marche, il n'en possède pas moins d'excellents professeurs, et qu'enfin la création des Universités a rajeuni et revivifié l'enseignement supérieur. Tenons ces trois points pour acquis.

Abstraction faite des critiques qui visent telle ou telle de ses parties, les reproches d'ordre général qu'on peut adresser à notre système d'éducation se résument en un mot : l'Université a perdu sa belle ordonnance.

L'Université napoléonienne était simple : uniquement chargée de former une élite à qui suffisait une culture générale, elle offrait cette culture générale, dans ses collèges, à tous les futurs dirigeants de la nation. A cette date, nul, sauf le médecin ou le juriste, ne réclamait une éducation technique : militaires, diplomates, chefs d'administrations, chefs d'entreprises usaient, pour seul instrument, du bon sens, affiné par l'éducation. Comme les Jésuites au XVII^e siècle, l'Université n'avait donc, au début du XIX^e siècle, qu'à donner à ses élèves des clartés de tout, afin qu'ils pussent, sans préparation spéciale, aborder de but en blanc n'importe laquelle des grandes tâches sociales. Elle n'avait pas à former des spécialistes mais des hommes. Aussi les « humanités » étaient-elles au centre de l'édifice. On peut même dire qu'elles l'occupaient presque tout entier : il n'y avait guère d'autre enseignement primaire que celui qui préparait à l'enseignement secondaire, dont l'enseignement supérieur, sans prétentions scientifiques, n'était guère qu'un prolongement.

Mais plusieurs révolutions ont altéré cette belle simplicité. Tout d'abord une révolution politique, celle de 1848, en instituant le suffrage universel, a imposé l'obligation d'instruire tous les Français, tous devenant des dirigeants en devenant des citoyens : d'où la création et l'épanouissement d'un enseignement primaire ayant ses fins propres. Puis une révolution scientifique. A la fin du XIX^e siècle, la science envahit tout. Le grand propriétaire, le grand industriel, s'il n'est pas ingénieur, doit s'adjoindre des ingénieurs. Le diplomate, le général, le préfet doivent se tenir au courant des problèmes économiques et scientifiques qui

viennent compliquer leur art. Peu à peu, l'enseignement secondaire cesse d'être la pièce maîtresse de l'Université; il devient l'antichambre des écoles spéciales où se forment les chefs de l'administration publique et de l'industrie nationale.

Mais ce n'est pas tout. Tandis que, dans les métiers d'autrefois, l'ouvrier devenait contremaître par ses qualités morales, son zèle, son application, son bon sens — un peu comme un simple soldat devient caporal —, le caractère scientifique de l'industrie moderne oblige ses « sous-officiers » à se munir de connaissances. A côté des fonctions de direction, exigeant une longue éducation, des connaissances nombreuses et approfondies qu'on ne peut guère posséder avant l'âge de vingt-cinq ans, se sont donc créées des fonctions de sous-direction, exigeant des connaissances solides mais moins nombreuses, auxquelles on peut accéder vers dix-huit ans. C'est pour répondre à ce besoin nouveau qu'ont été instituées d'abord les écoles primaires supérieures, puis les écoles pratiques de l'agriculture, du commerce et de l'industrie, en attendant que les exigences combinées de la science et de la division du travail obligent à organiser, pour les simples apprentis, des écoles de métiers et des cours professionnels de toute nature.

On voit par suite de quelles nécessités se sont créés, autour de l'Université napoléonienne, caractérisée par l'enseignement secondaire, des organismes nouveaux. Sur le réseau des lycées et collèges se sont superposés d'autres réseaux, celui des écoles primaires supérieures, celui des écoles techniques. Il n'est pas étonnant que les mailles de ces différents filets s'emmêlent, s'entre-croisent et s'entre-coupent, car en les jetant les uns sur les autres on ne s'est pas toujours préoccupé de les lancer suivant des plans parallèles. Tandis que, dans l'ancienne Université, les divers enseignements se distinguaient uniquement par l'âge de leurs élèves et le niveau de leurs études, on a tout brouillé en introduisant dans cette classification d'autres principes. Pour des jeunes gens de même âge et de même niveau intellectuel, nous avons maintenant plusieurs types d'enseignement : l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire supérieur, par exemple, sont deux espèces d'enseignement « moyen ». Pourquoi sont-ils distincts? Est-ce pour des raisons d'ordre pédagogique? On peut

en trouver pour justifier après coup la distinction. Mais la vérité, c'est que l'enseignement primaire, en se développant, a créé un enseignement moyen qui, par sa gratuité, s'adresse aux plus pauvres, tandis que l'enseignement secondaire, demeurant onéreux, est réservé aux plus riches. Ce n'est pas d'après le degré de l'enseignement, c'est d'après la fortune des élèves que se différencient, au moins à la base, les deux catégories d'établissements. Et nous avons aussi un enseignement qui n'est ni primaire ni secondaire ni supérieur, bien qu'il soit à la fois primaire, secondaire et supérieur : c'est l'enseignement technique! Supposez qu'un naturaliste classe les animaux en distinguant ceux qui vivent dans l'eau, ceux qui vivent dans l'air, ceux qui vivent sur terre... et ceux qui ont des mamelles. Ce ne serait pas plus absurde que de classer les enseignements en distinguant le primaire, le secondaire, le supérieur... et le technique. Pourquoi, une fois lancés sur cette voie, ne distinguerions-nous pas un enseignement primaire, un enseignement secondaire, un enseignement supérieur, un enseignement technique, un enseignement littéraire, un enseignement gymnique, etc.? On y a songé : l'idée n'est-elle pas venue à quelqu'un de créer au ministère de l'Instruction publique une direction de l'éducation physique? Notre plan étant fondé sur l'âge des élèves et le niveau de leurs études, c'est y introduire un élément perturbateur que de prendre en considération, pour en marquer les articulations, la matière de l'enseignement, de même qu'on troublait l'ordonnance du système en tenant compte de la fortune des parents. Le logicien le plus subtil se perdrait dans ces incohérences.

De ces incohérences dérivent les vices principaux de notre organisation scolaire : une excessive séparation des « ordres » d'enseignement, et, sous ce régime de séparation, par une sorte de paradoxe, des conflits et des empiétements : on s'ignore et pourtant on se combat; on ne se voit pas et l'on se marche sur le pied. Les uns défendent solennellement aux autres de pénétrer dans leur domaine, mais ils ne se font pas faute de pénétrer dans le domaine de leurs voisins. L'enseignement secondaire interdit à l'enseignement primaire supérieur de donner des leçons de latin, mais il ne s'interdit pas à lui-même de créer dans ses collèges, sous le nom de « sections spéciales », des sections d'enseignement

primaire supérieur. L'enseignement technique réclame — contre l'enseignement primaire — le monopole de la préparation aux carrières industrielles et commerciales, mais il ne se refuse pas toujours le droit de préparer ses propres élèves aux brevets de l'enseignement primaire. Qui définira avec exactitude la frontière qui sépare l'enseignement secondaire moderne de l'enseignement primaire supérieur, les cours secondaires féminins des écoles primaires supérieures de jeunes filles, la section industrielle ou commerciale d'une école primaire supérieure d'une école pratique du commerce et de l'industrie? Sans doute, l'esprit de ces divers enseignements n'est pas le même : le souci de la culture générale est plus vif dans l'enseignement secondaire moderne que dans l'enseignement primaire supérieur, plus vif dans celui-ci que dans l'enseignement technique; les préoccupations utilitaires sont moins grandes dans le premier que dans le second, moins grandes dans le second que dans le troisième. Il n'en est pas moins vrai qu'il faut souvent de bien délicates balances pour discerner, en passant de l'un de ces établissements à l'autre, la dose de culture générale ou la dose d'utilitarisme qui les distingue. Mais n'allez pas faire remarquer aux intéressés leurs ressemblances! ils vous accuseraient de pécher gravement contre la séparation des « ordres » d'enseignement, plus mystérieuse mais plus sacrée que celle des trois ordres de l'Ancien Régime.

De cette séparation contre nature naissent d'étranges complications. Sans elle, croit-on qu'il existerait en France deux types d'enseignement primaire : l'enseignement primaire tout court, et celui qui pourrait s'appeler et qui, d'ailleurs, demande à s'appeler l'enseignement primaire secondarisé? un enseignement primaire soumis et un enseignement primaire soustrait à l'autorité des inspecteurs primaires? des écoles maternelles soumises et des écoles maternelles soustraites à l'autorité des inspectrices des écoles maternelles? des écoles maternelles primaires et des écoles maternelles secondarisées?

Sans la séparation des « ordres », croit-on que nous aurions tant de doubles emplois dans nos programmes, notre matériel et notre personnel? Qui n'a pas eu la surprise de voir le Conseil supérieur de l'Instruction publique élaborer, à des dates parfois rapprochées, deux programmes d'enseignements ou deux programmes

d'examens semblables de tous points? N'aurait-on pu lui éviter cette perte de temps? Non, car il s'agissait dans un cas d'un programme primaire et dans l'autre d'un programme secondaire. Et il paraît que, même conçus en termes identiques, ils présentent un sens différent suivant qu'ils s'adressent à l'un ou à l'autre des « ordres » d'enseignement.

C'est pour la même raison, sans doute, que deux ou trois commissions sont chargées de choisir les livres dignes de figurer dans nos bibliothèques : elles examinent les mêmes livres, et l'on voit souvent dans le *Bulletin* du Ministère, à la suite de leurs décisions, deux listes qui se ressemblent comme des sœurs. Mais l'une est pour les établissements secondaires, l'autre pour les établissements primaires : elles n'auraient donc pu, sans sacrilège, être fondues en une seule!

Qui expliquera pourquoi, à côté des licences ès lettres ou ès sciences, dont le souple régime se prête à toutes les combinaisons de disciplines et d'études, continuent à vivre des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire féminin, des certificats d'aptitude à l'enseignement dans les Écoles normales et Écoles primaires supérieures? La littérature française, l'histoire, la géographie, la psychologie, la morale, les sciences sont-elles donc différentes selon qu'on doit les enseigner dans un établissement masculin ou dans un établissement féminin, dans un collège ou dans une école normale? Y a-t-il une science ou une histoire primaire? une science ou une histoire secondaire?

Et qui expliquera pourquoi les Inspecteurs dits « généraux » possèdent une compétence si peu générale qu'ils n'ont pas le droit, lorsqu'ils débarquent dans une ville, d'y visiter tous les établissements d'enseignement, mais seulement ceux de leur « ordre »? Pourquoi, lorsque l'un deux inspecte un collège, l'école primaire supérieure, installée parfois dans le même bâtiment, demeure-t-elle pour lui « tabou »? Pourquoi deux inspecteurs sont-ils nécessaires pour apprécier, dans la moindre bourgade, si elle recèle deux établissements d'ordres différents, l'art d'enseigner l'arithmétique? Et croit-on que l'inspecteur des économats des lycées ne serait pas qualifié pour goûter la soupe dans les écoles normales? Y aurait-il une soupe primaire et une soupe secondaire?

Reconnaissons que des efforts ont été tentés pour atténuer

les effets fâcheux de la séparation des « ordres ». Mais cette séparation est si profonde que ces tentatives elles-mêmes sont vouées à l'incohérence. Parfois, à un lycée ou à un collège est annexée une école primaire supérieure; à un collège ou à une école primaire supérieure est annexée une école pratique. La direction est une. Mais les deux établissements demeurent séparés. C'est le régime du condominium; c'est celui dont jouissait l'Autriche-Hongrie sous le sceptre de François-Joseph. En général — et cela même n'est pas toujours vrai —, les élèves des deux établissements prennent contact dans les cours de récréation, au réfectoire et au dortoir. Mais ils ne reçoivent pas les mêmes leçons, n'ont pas les mêmes professeurs. Ils n'ont pas toujours le droit d'user de la même bibliothèque ni du même laboratoire. Ce régime de séparation dans l'union est-il satisfaisant? Il n'est pas toujours équitable; il n'est pas toujours également favorable aux deux écoles conjuguées. Ces deux sœurs jumelles réunies par un lien vivant souffrent d'une union si anormale : il arrive rarement qu'elles éprouvent à la même minute les mêmes besoins. Encore y avait-il, entre les frères siamois, comme entre Radika et Dodika, une telle solidarité physiologique que la maladie de l'un — ou de l'une — risquait de nuire à l'autre. Au contraire, sous le régime du condominium, c'est trop souvent la vitalité de l'un qui fait la mort de l'autre : celui-ci s'étiole quand celui-là s'engraisse et réciproquement. Nos ordres d'enseignement sont tellement séparés que, même lorsqu'on veut les unir, c'est le divorce qui demeure leur loi.

Ainsi, les divers éléments qui constituent notre système national d'éducation sont les uns et les autres de bonne qualité, mais ils sont mal coordonnés. Pour maintenir entre eux un ordre hiérarchique, on a créé un désordre anarchique. Ce qui est nécessaire, c'est moins de tout démolir pour tout reconstruire que d'introduire dans nos institutions scolaires plus de clarté; c'est de tracer de larges allées dans le fouillis quelque peu chaotique de nos écoles, de nos programmes, de nos diplômes et de nos cadres[1].

1. On remarquera que l'enseignement privé s'est bien gardé d'adopter notre séparation des « ordres ». Bien que la loi l'oblige à déclarer ses établissements soit comme primaires soit comme secondaires, il a su, sous ces étiquettes, établir un régime plus souple.

## II.

Pour y parvenir, il suffit de réclasser suivant un principe simple et clair tous nos établissements d'enseignement.

Ce principe, à notre avis, ne peut être tiré, comme jadis, que de l'âge des élèves et du niveau de leurs études. Ne parlons plus d'enseignement primaire, d'enseignement secondaire, d'enseignement supérieur, d'enseignement technique. Distinguons des enseignements destinés : 1° à l'enfance; 2° à la jeunesse, 3° à l'adolescence, 4° à l'aube de la maturité. Le premier s'adresserait aux enfants de moins de treize ans, le second à ceux de douze à quinze ans, le troisième aux adolescents de quinze à dix-huit, le quatrième aux jeunes gens qui avoisinent l'âge de la majorité.

Il va sans dire que ces limites d'âge n'ont rien de rigoureux : tel enfant précoce passera du premier au second stade avant douze ans, ou du second au troisième avant quinze, ou du troisième au dernier avant dix-huit. Tel autre passera du premier au second à plus de treize ans, du second au troisième à seize et du troisième au dernier à dix-neuf ou vingt. Mais ces dates déterminent en gros les époques principales de la première partie de notre vie. La classification que nous proposons correspond donc à des réalités psychologiques. Elle correspond, en outre, à une tradition universitaire qui coupe les études après l'école élémentaire (12 ou 13 ans), après les classes de grammaire (15 ans), après le baccalauréat (18 ans) et les clôt soit à l'une ou à l'autre de ces étapes soit après les années de Faculté (vers 24 ou 25 ans). Elle correspond enfin à des nécessités sociales : pour des raisons d'ordre intellectuel ou pour des raisons d'ordre économique, il est des enfants qui prennent un métier dès douze ou treize ans (manœuvres), d'autres qui peuvent attendre jusqu'à quinze ou seize ans (ouvriers qualifiés, petits employés) d'autres jusqu'à dix-huit ou vingt (emplois moyens de l'administration, de l'agriculture, du commerce et de l'industrie), d'autres enfin jusqu'à vingt-cinq (professions libérales, emplois supérieurs de l'administration, de l'agriculture, du commerce et de l'industrie). A la fin de chacun des cycles que nous venons

de délimiter, une sélection s'opérera donc parmi nos élèves. Leur nombre, égal d'abord à la totalité des enfants de France, se restreindra de plus en plus jusqu'au moment où, dans le dernier cycle, ne se rencontrera qu'une véritable élite.

*
* *

Nous ne nous arrêterons pas longuement sur l'école destinée à l'enfance. Quelles conditions doit-elle remplir? L'enfant ayant besoin de soins constants doit demeurer au sein de sa famille : l'école doit donc s'ouvrir à proximité de la maison paternelle; aucune agglomération où vivent des enfants ne saurait être dépourvue d'instituteur ou d'institutrice.

Parmi les élèves de cette école, les uns, vers l'âge de treize ans, cesseront leurs études pour gagner leur pain, les autres iront les continuer ailleurs. Doit-on tenir compte de cette dualité? Utilitaire pour les uns, soucieuse de leur procurer les connaissances dont ils tireront demain parti dans leur métier, l'école doit-elle offrir aux autres une culture désintéressée? Doit-elle s'efforcer de tenir leur esprit en bon état de souplesse par des exercices purement formels? Nous ne le pensons pas. Les notions qui sont nécessaires aux premiers dans la vie active qu'ils mèneront dès demain, ce sont souvent celles qui permettront aux seconds d'aller plus avant dans leurs études et d'acquérir de nouvelles connaissances. Et il est possible, à l'aide des enseignements les plus utilitaires, de donner à l'esprit de bonnes habitudes. A ce stade, aucune antinomie n'oppose l'éducation utilitaire à l'éducation désintéressée. Sans se dédoubler, l'école peut remplir sa double mission. Il est donc tout à fait inutile de concevoir deux écoles : l'école doit être « unique ».

Elle ne doit pas abandonner complètement ceux de ses élèves qui, après treize ans, ne continuent pas leurs études. Elle doit les rappeler plusieurs fois par semaine afin d'entretenir en eux le besoin d'apprendre; elle doit organiser pour eux des séances de lecture, des cours adaptés à leur profession; elle doit les préparer à leur rôle de citoyens.

Or, tous ces traits sont ceux de l'école qui existe chez nous depuis quarante ans; toutes ces conditions sont remplies par

l'école de Jules Ferry. Placée à la portée de tout enfant, ouverte à tous puisqu'elle est gratuite, enseignant à tous les notions les plus indispensables, exerçant les facultés actives de tous les esprits, telle est bien notre école primaire. On peut la perfectionner; on peut la compléter; mais il serait imprudent d'altérer sa physionomie. Nous ne changerons que son nom : puisque nous voulons mettre fin à la distinction des « ordres » nous ne l'appellerons plus l'école primaire; nous l'appellerons *l'école*.

* * *

Au sortir de l'école, quelle institution s'ouvrira pour les enfants qui peuvent continuer leurs études?

Ces enfants ne sont pas encore d'âge à s'éloigner beaucoup du foyer paternel. Il est désirable que leurs familles puissent aller leur rendre de fréquentes visites et qu'ils puissent eux-mêmes rentrer aisément dans leur famille. Le réseau des institutions qui leur conviennent, s'il est moins serré que celui des écoles, doit être encore assez dense : nous nous les représentons installées dans les petits centres urbains, dans les chefs-lieux d'arrondissement.

Leur rayon d'action étant assez restreint, elles doivent, pour recruter une clientèle suffisante, lui offrir des enseignements très variés. Moins encyclopédique que celui de l'école, leur programme comprend cependant tout ce que des parents peuvent souhaiter pour des enfants de douze à quinze ans. En voulant doter des bourgades de 5 à 10 000 habitants d'un établissement d'enseignement secondaire, d'une école primaire supérieure, d'une école pratique, le régime actuel n'aboutit à créer que des squelettes d'institutions. Celles que nous imaginons réuniront tous ces éléments épars.

L'enseignement fondamental y sera constitué par le français, l'histoire et la géographie, une langue vivante, les éléments des mathématiques. Mais, pour compléter leur horaire, les élèves auront le choix entre le latin, les éléments des sciences physiques et naturelles appliquées ou non à l'agriculture ou à l'industrie. Un tel établissement comprendrait, groupées autour d'un tronc commun, une branche littéraire, une branche scientifique et des branches techniques en nombre variable selon les besoins du

pays. Il posséderait la souple organisation de nos écoles primaires supérieures : sous un même toit et sous une direction unique seraient réunis des enfants de même âge et de niveau intellectuel équivalent, mais d'orientations très diverses : dès ce moment les uns se voueraient aux carrières libérales tandis que les autres se destineraient soit à de modestes carrières administratives soit à des professions productives. Prenez le premier cycle d'un établissement secondaire et les différentes sections d'une école professionnelle (primaire supérieure ou pratique); au lieu de vous borner à les juxtaposer, brassez et amalgamez ces divers éléments, et vous aurez l'établissement que nous cherchons à définir.

Quel « Sésame, ouvre toi » en permettra l'accès? A l'heure actuelle, l'enfant riche entre partout sans formalité; l'enfant pauvre subit le concours des bourses pour entrer comme interne dans une école primaire supérieure ou une école pratique, pour entrer, fût-ce comme simple externe, dans un établissement secondaire. S'il veut mettre de son côté toutes les chances de continuer ses études sans être à la charge de sa famille, il doit passer, aux environs de sa douzième année, quatre examens : le certificat d'études primaires, l'examen des bourses d'enseignement secondaire, l'examen des bourses d'enseignement primaire supérieur, l'examen des bourses d'enseignement technique. Comme tous ces enseignements seront fondus dans l'institution que nous imaginons, un seul examen suffira : il portera sur les matières que l'enfant vient d'étudier à l'école (on voit quelle économie de temps, d'épreuves, de règlements et de paperasses notre projet permettrait de réaliser). Ceux qui n'auraient pas besoin de bourses entreraient sans autre formalité que la présentation du certificat d'études délivré à la sortie de l'école. L'enseignement serait gratuit — ou presque —, mais il ne serait donné qu'à quiconque prouverait, par la possession du modeste certificat d'études, qu'il est apte à aller plus loin. C'est seulement si le nombre des candidats était supérieur au nombre des places disponibles qu'un concours éliminerait les plus faibles.

Une fois entré, notre jeune garçon (ou notre jeune fille, car tout ce que nous disons d'un sexe s'applique à l'autre) suit pendant trois ans les cours et exercices de la branche qu'il a choisie. Bien que ces compartiments soient différents, il pourra passer aisé-

ment de l'un à l'autre si, à l'épreuve, il s'aperçoit qu'il s'est trompé sur ses aptitudes ou sur ses goûts. Rédigés par un même corps de professeurs et d'inspecteurs, les programmes de ces branches diverses, outre qu'ils comprendront un fonds commun, seront réglés de telle sorte que des passages soient ménagés de l'une à l'autre. Le rythme de leur progression suivra la même cadence. Au terme des études de ce stade, sera décerné après examen public un *brevet* qui, mentionnant, à côté des disciplines fondamentales, les options faites par chaque élève, pourra s'appeler brevet d'études littéraires, brevet d'études scientifiques ou brevet d'études techniques.

A ces élèves qui distribuerait l'enseignement? Dans l'avenir, un corps homogène de professeurs formés dans les Universités. Durant une période transitoire, les professeurs actuels des collèges, des écoles primaires supérieures, des écoles pratiques. Mais de même que nous aurons brassé les programmes, il faudra, pour que la réforme réussisse, qu'une pénétration intime s'effectue entre les personnels fusionnés. Il sera nécessaire que, dépouillant le vieil homme, ils ne s'interrogent pas jalousement sur leurs origines et sur leurs titres. Il devra être entendu que, leur mission étant la même, leurs grades sont équivalents, qu'ils ne sont plus eux-mêmes ni primaires ni secondaires, mais ont fait peau neuve comme leur établissement.

A cet établissement nouveau, donnerons-nous un nom nouveau? Certes, l'antiquité qui nous a déjà fourni les « académies », les « lycées » les « prytanées » ou les « athénées » pourrait encore être mise à contribution. Mais à quoi bon? Pourquoi ne pas conserver, en changeant quelque peu son sens, un nom qui nous est familier? Un « collège », c'est une réunion d'élèves et une réunion de maîtres, mais ce peut être également une collection d'enseignements, un faisceau de disciplines. Quel mot convient mieux pour désigner un établissement encore indifférencié où se trouvent rassemblés tous les enseignements qu'on peut souhaiter pour un enfant de douze ans? Nous appellerons donc *collèges* nos institutions du second stade. Un collège, ce ne sera plus désormais un petit établissement d'enseignement secondaire où l'on traîne péniblement jusqu'au baccalauréat quelques élèves s'égrenant d'année en année de la sixième à la philosophie. Un

« collège », ce sera un établissement où viendrontétudier pendant trois ans les meilleurs élèves sortis de l'école.

Cette conception, ne nous le dissimulons pas, soulèvera des critiques. Comment, dira-t-on, pouvez-vous espérer que des enfants de douze ans puissent opter entre plusieurs directions? N'est-ce pas l'erreur du réformateur de 1902 d'avoir exigé cette option des élèves de sixième? Et n'est-on pas d'accord aujourd'hui pour reconnaître l'absurdité de ce choix prématuré? Or, vous voulez non seulement le maintenir mais le compliquer, puisque tout nouvel élève de votre « collège » aurait à choisir entre trois ou quatre branches différentes. — A quoi l'on peut répondre que nul, qu'il le veuille ou non, ne saurait échapper à cette obligation. Que le père de famille — car c'est lui, et non l'enfant, qui fait le choix — opte, comme aujourd'hui, entre l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement technique, ou qu'il inscrive son fils, dans notre collège futur, pour les cours de latin, les cours de sciences physiques, ou les exercices d'atelier, le problème sera pour lui le même. Il ne sera pas plus difficile à résoudre demain qu'hier. Et le choix aura pour l'enfant de moins graves conséquences, puisque entre les différentes directions il y aura demain moins de divergence qu'aujourd'hui. Aujourd'hui, au sortir de l'école primaire, les voies s'écartent. Demain, si notre conception triomphait, à droite et à gauche de la grande voie seraient tracées d'autres voies parallèles à la première. Les risques du choix — d'ailleurs inévitable — seraient donc réduits au minimum.

Comment, dira-t-on encore, pourrez-vous mener de front, dans vos « collèges », l'éducation générale que réclameront certains de vos élèves et l'éducation utilitaire qu'exigeront les autres? N'y aura-t-il pas discordance fondamentale entre les diverses parties de votre établissement? La statue que vous sculptez n'est-elle pas boiteuse? — A quoi l'on peut répondre que, pas plus qu'à l'école, il ne saurait exister au collège d'irréductible antinomie entre l'éducation générale et l'éducation utilitaire. Une éducation entièrement désintéressée, qui ne se préoccuperait pas du rôle social que jouera l'élève, serait une éducation toute formelle et toute vide. Une éducation tout utilitaire, qui ne se soucierait pas de former les esprits et les volontés en même temps que de pré-

parer des producteurs, manquerait son but, car on est bien incapable de produire si l'on est incapable de penser. L'homme abstrait n'existe pas, et un enseignement qui bornerait son ambition à former l'homme en soi serait un enseignement stérile : on ne peut jamais former que des hommes d'un certain temps, d'un certain pays, pour une fonction déterminée ou pour un groupe déterminé de fonctions. Mais le producteur n'existe pas davantage en soi : on ne peut pas former des producteurs qui ne soient pas des hommes. Pareillement, c'est par abstraction qu'on sépare les sciences pures des sciences appliquées : qui se chargera, même dans une classe d'humanités, de parler de la dilatation des gaz sans parler de la locomotive? Et qui se chargera, dans une école pratique, de parler de la locomotive sans énoncer les lois de la dilatation des gaz? Nous séparons trop souvent, dans nos théories, l'éducation générale et l'éducation pratique, la forme et la matière de l'enseignement. Il faut en finir avec cette scolastique. Sans doute, dans nos « collèges », nous aurons deux catégories d'élèves, dont les uns, pressés de prendre un métier et terminant leurs études à quinze ans, devront emporter un bagage suffisant de connaissances, tandis que les autres ne chercheront au collège que les moyens d'aller plus avant. Mais on aurait tort de croire que les premiers n'ont pas besoin de culture générale et que les seconds n'ont besoin que de connaissances inutiles, que les premiers doivent engloutir dans leur mémoire des notions indigestes, tandis que les seconds peuvent se contenter d'une sorte de gymnastique intellectuelle, qui prétendrait, sans les alimenter, leur apprendre l'art de se nourrir. Il est possible de choisir ce qui convient aux uns et aux autres si l'on connaît bien les besoins de leur âge et ceux de leur pays.

*
* *

Transportons-nous maintenant dans une ville importante, au chef-lieu du département. Là peuvent affluer, venant de dix lieues à la ronde, des jeunes gens assez grands pour échapper à la tutelle maternelle et vivre pendant quinze jours sans reprendre contact avec leur famille. Munis du brevet d'études collégiales, ils viennent chercher dans un établissement plus différencié que le

« collège », une éducation plus spécialement adaptée à leur futur rôle social.

Dans une telle ville nous concevrions un ou plusieurs établissements universitaires du troisième degré. Ces établissements réuniraient tous les jeunes gens de quinze à dix-huit ans qui fréquentent à l'heure actuelle le second sycle des lycées et collèges, les quatrièmes et cinquièmes années des écoles primaires supérieures, les trois années des écoles normales, les écoles nationales professionnelles, les écoles d'arts et métiers. Ils prépareraient certains de leurs élèves à suivre les cours des Universités ou des grandes Écoles; ils en prépareraient d'autres à des carrières administratives accessibles aux environs de la vingtième année, notamment aux emplois d'instituteur; ils en prépareraient d'autres encore à des emplois industriels où ils pourraient immédiatement s'engager dès leur sortie.

Quel nom donner à ces établissements? Faut-il chercher un nom nouveau? Pourquoi ne pas conserver, en changeant légèrement son sens, un nom familier, simple, agréable à l'oreille française? Pourquoi ne pas les appeler des « lycées »? Dans telle ville de moyenne importance, le lycée comprendrait à la fois toutes les catégories d'élèves que nous venons d'énumérer : il aurait donc sa section littéraire, sa section scientifique, sa section normale, sa section technique. Mais dans telle ville plus importante, une différenciation plus grande s'établirait et l'on aurait plusieurs lycées : lycée littéraire, lycée scientifique, lycée normal, lycée technique. Telle ville plus importante encore posséderait plusieurs lycées de chaque espèce.

Quel serait le programme de ces établissements? Pour les « lycées normaux », le programme actuel des écoles normales et pour les « lycées techniques » le programme actuel des écoles nationales professionnelles ou celui des écoles d'arts et métiers. Mais si, au lieu de parler de lycées classiques et de lycées modernes, nous préférons employer les termes de « lycées littéraires » et « lycées scientifiques », c'est qu'à notre avis la querelle des anciens et des modernes n'a rien à voir avec les problèmes pédagogiques de l'heure présente. Ce qu'il importe de savoir, ce n'est pas si l'étude des langues vivantes est plus ou moins propre que l'étude des langues anciennes à former des esprits, si elle est plus ou moins

nécessaire à des Français de notre époque. Ce qu'il importe de savoir, c'est comment il convient de préparer des jeunes gens de quinze à dix-huit ans aux études qu'ils feront ensuite. Or, ces études sont de deux sortes : les unes, celles que l'on fait dans les Facultés des lettres et de droit, à l'École des Chartes, à l'École des langues orientales, à l'École coloniale, à l'École des sciences politiques, à l'École des Beaux-Arts ont un caractère nettement littéraire, historique ou esthétique; les autres, celles qu'on fait dans les Facultés des sciences et de médecine, à l'École polytechnique, à l'École centrale, à l'École de Saint-Cyr ont un caractère nettement scientifique. Il faut donc orienter les jeunes gens dans ces deux directions. Et sans doute, on ne saurait priver les littéraires des bienfaits de la culture scientifique ni les scientifiques des bienfaits de la culture littéraire. Toute éducation digne de ce nom doit être une éducation équilibrée. Au programme du « lycée littéraire », dont les enseignements caractéristiques seraient le latin, le grec (facultatif), le français, l'histoire et la géographie, une langue vivante (et une seconde langue facultative), nous inscririons des leçons de sciences mathématiques et de sciences expérimentales. Et au programme du « lycée scientifique », à côté des sciences mathématiques et des sciences physiques et naturelles, nous placerions l'étude du français, d'une langue vivante, de l'histoire et de la géographie, peut-être même l'étude facultative du latin. La prédominance des lettres d'une part, des sciences de l'autre, ne ruinerait pas l'équilibre mental qu'une telle éducation est destinée à procurer. Elle suffirait pour satisfaire la diversité des goûts et des aptitudes comme la diversité des vocations.

Il va sans dire que plusieurs articles du programme seraient communs à diverses sections : l'enseignement du dessin par exemple, et, au terme, l'enseignement de la philosophie. Ils pourraient être donnés par les mêmes maîtres dans des sections différentes. On conçoit, par exemple, que le professeur de philosophie du « lycée littéraire » enseigne la méthodologie et la morale au « lycée scientifique », la psychologie et la morale au « lycée normal ».

On pourra même se demander pourquoi nous distinguons le lycée normal du lycée littéraire ou du lycée scientifique. Pourquoi les futurs instituteurs ne suivraient-ils pas les mêmes cours que

les futurs professeurs, les futurs avocats ou les futurs médecins? Mais, tout d'abord, tandis que ceux-ci peuvent se spécialiser dès la quinzième année et adopter un programme plus nettement littéraire pour les uns, plus nettement scientifique pour les autres, le futur instituteur, qui aura à enseigner la langue française et l'histoire ou la géographie aussi bien que les éléments des mathématiques ou des sciences physiques et naturelles, doit se perfectionner également dans les lettres et dans les sciences. Si, dans le lycée littéraire ou dans le lycée scientifique, la balance penche légèrement d'un côté, elle doit demeurer dans le lycée normal en parfait équilibre. D'autre part, le lycée normal doit permettre à ses élèves de prendre, dès leur sortie, un emploi dans une école, tandis que le lycée littéraire (ou scientifique) est fait pour des jeunes gens qui, à la sortie, continueront leurs études dans un établissement du stade supérieur. Dans l'horaire du lycée normal figurent donc des exercices d'initiation pédagogique qui ne figurent pas à l'horaire du lycée littéraire ou scientifique. Les programmes peuvent être parallèles et les maîtres identiques, les établissements demeurent distincts parce qu'ils n'ont pas exactement la même mission à remplir. Même dans les villes qui, ne possédant qu'un lycée, y abriteront leur section normale (en admettant qu'il ne vaille pas mieux créer un lycée normal par région au lieu d'avoir une section normale dans chaque département), cette section devra conserver son autonomie, sa direction et sa discipline particulières, car on n'élève pas de la même manière des jeunes gens qui seront demain des étudiants et des jeunes gens qui seront demain des maîtres.

La sanction des études faites au lycée serait un *diplôme* (le terme « baccalauréat » étant réservé, comme jadis, au premier grade décerné par les Universités). Le *diplôme*, comme le *brevet*, serait décerné après examen public subi au chef-lieu du département devant un jury où, comme dans le jury actuel du brevet supérieur, serait représenté l'enseignement privé. Les différents diplômes (littéraire, scientifique, normal, technique) auront une valeur sensiblement égale, ce qui ne veut pas dire qu'ils donneront nécessairement les mêmes droits en vue des études ultérieures : déjà adaptées à telle ou telle catégorie de fonctions sociales, les études faites au lycée ne

préparent pas les élèves à s'engager indifféremment dans n'importe quelle direction.

On le voit, à mesure que les jeunes gens avancent en âge et que s'élève le niveau des études, les établissements d'instruction sont de plus en plus différenciés, de plus en plus spécialisés; dans l'intérêt de la société comme dans l'intérêt de la science, notre organisation scolaire doit obéir à la loi de la division du travail.

*
* *

De même que les lycées, succédant aux collèges, sont des organismes plus rares et plus différenciés, de même les établissements destinés aux jeunes gens qui vont atteindre ou qui ont atteint la majorité seront plus rares et plus différenciés que les lycées. On n'en trouvera qu'aux chefs-lieux des grandes régions de la France.

Ces établissements seront-ils des Universités ou de grandes écoles? Nous hésitons encore, en France, entre ces deux régimes : l'un qui nous vient du moyen âge et a été restauré brillamment en 1896, l'autre qui nous vient de la Révolution et, bien que plus jeune, n'a pas dans notre sol de moins profondes racines que le premier. A première vue, il y a contradiction formelle entre l'idée d'Université et l'idée d'enseignement supérieur. L'idée d'Université implique synthèse, fusion d'éléments divers; elle est aux antipodes de la spécialisation, alors que, pour les progrès de la science, l'enseignement supérieur doit être de tous le plus spécialisé. Le véritable établissement d'enseignement supérieur, n'est-ce pas celui où l'on se livre à des recherches très particulières, accessibles à un petit nombre d'élèves, dirigés par un petit nombre de maîtres? Que des Universités existent dans les pays étrangers où l'enseignement dit supérieur correspond si souvent à ce que nous appelons l'enseignement secondaire; qu'elles aient existé chez nous au moyen âge, alors qu'elles donnaient en réalité un enseignement assez élémentaire de la théologie, du droit, de la médecine ou de la grammaire, on le comprend. Mais s'il s'agit d'étudier à fond l'égyptologie ou le droit international privé, la philologie grecque ou la thermodynamique, à quoi

sert une Université? l'institution nécessaire, n'est-ce pas le séminaire ou le laboratoire?

Et pourtant, c'est avec raison que Liard a ressuscité les Universités. Précisément parce que les disciplines diverses, approfondies par des spécialistes, tendaient à s'isoler les unes des autres, il fallait les rapprocher et les unir. S'il fallait appuyer cette thèse d'un argument nouveau, nous le trouverions dans ce fait récent et curieux : parmi les étudiants de la Faculté de droit on compte depuis quelque temps de nombreux élèves de l'École polytechnique; ces futurs ingénieurs sentent la nécessité de s'initier aux questions économiques et sociales : l'École spéciale a besoin de la Faculté! N'est-ce pas la preuve qu'au lieu de chercher à détruire l'un ou l'autre des sytèmes d'enseignement supérieur qui vivent chez nous il faut chercher à les combiner? La division du travail scientifique, condition du progrès intellectuel, plaide en faveur des grandes écoles créées par la Révolution et requiert même des écoles encore plus spécialisées. Et la solidarité des sciences, autre condition de leur fécondité, plaide en faveur du régime des Universités.

Comment concilier ces deux exigences? En brisant le cadre archaïque des Facultés, en prenant pour unité, dans l'enseignement supérieur, un établissement plus modeste que la Faculté, l'Institut, et en groupant dans l'Université les Instituts spécialisés. Pour un logicien, quoi de plus bouffon que la division de nos Universités en quatre ou cinq Facultés : sciences, lettres, droit, médecine, pharmacie! L'élite de la société n'est-elle donc composée que de professeurs, de juristes, de médecins et de pharmaciens? Où sont les chefs d'industrie? les chefs d'armée? Quelle singulière idée de placer dans une Faculté toutes les sciences, y compris la physiologie, et dans une autre, sur le même pied, comme si elle équivalait à elle seule aux mathématiques, à la physique, à la chimie et à la biologie réunies, la science de Diafoirus, la médecine? La vérité, c'est que la logique n'a rien à voir dans cette répartition due entièrement à des contingences historiques. Mais, puisque nous cherchons à mettre un peu d'ordre dans la maison, ne pourrions-nous pas rompre avec ces vénérables institutions et leur substituer une organisation plus moderne et plus souple? Que chaque science, ou chaque

partie importante de la science, ait sa maison autonome, son institut, avec ses instruments de travail, sa bibliothèque ou son laboratoire. Et que tous ces Instituts soient groupés solidement dans l'Université dont le conseil serait formé par leurs directeurs. Ainsi, les Écoles spéciales, sans perdre leur autonomie, pourraient rentrer dans le giron de l'Université : l'École des Chartes, l'École des langues orientales vivantes, l'École des sciences politiques, le Muséum d'histoire naturelle constitueraient des Instituts ou des groupes d'Instituts de l'Université de Paris. Et les Universités de province, sans compter autant d'Instituts que celle de la capitale, se distingueraient les unes des autres par la nature de leurs Instituts, c'est-à-dire par la nature des sciences spéciales auxquelles elles s'adonneraient de préférence soit en raison de leur situation géographique soit en raison des aptitudes particulières de leurs membres. Ainsi serait réalisée la double condition sans laquelle ne peut progresser l'enseignement supérieur.

D'une manière générale, il sera nécessaire, pour pénétrer dans un Institut, de posséder un « diplôme », c'est-à-dire l'attestation d'études faites convenablement dans un lycée. Le diplôme d'études littéraires conférera le droit d'entrer dans les Instituts littéraires, historiques, philosophiques et juridiques; le diplôme d'études scientifiques dans les Instituts de sciences pures; le diplôme d'études techniques dans les Instituts de sciences appliquées; le diplôme d'études normales dans les Instituts pédagogiques. Mais on conçoit que tels ou tels Instituts considèrent comme une garantie suffisante de succès dans leurs études spéciales la possession d'un diplôme différent de celui qui correspond exactement à ces études; que les Instituts de philosophie admettent de plein droit les candidats munis du diplôme d'études scientifiques ou du diplôme d'études normales; que les Instituts de sciences appliquées admettent de plein droit les candidats munis du diplôme d'études scientifiques, etc. On conçoit aussi que certains Instituts ne considèrent ni comme nécessaires ni comme suffisants les diplômes obtenus à la sortie des lycées et recrutent leurs étudiants par un concours spécial. Toute liberté leur sera donnée à cet égard sous le contrôle du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Aussi variés que les Instituts seront les titres qu'ils décerneront aux étudiants parvenus au terme de leur scolarité. Mais il est des titres que réclame pour ses membres l'Université elle-même : ils seront octroyés par les Instituts de pédagogie. Pour exercer dans une école, il suffira d'avoir fréquenté le « lycée normal ». Mais pour être professeur dans un collège, quelle que soit la section à laquelle on sera affecté, il sera nécessaire d'avoir fréquenté une Université et d'y avoir conquis une licence d'enseignement : ces licences seront aussi nombreuses que les spécialités figurant aux programmes des collèges; il existera des licences d'enseignement industriel ou commercial aussi bien que des licences d'enseignement littéraire ou philosophique. Pour être professeur dans un lycée — qu'il soit littéraire, scientifique, normal ou technique — il sera de même nécessaire d'avoir fréquenté une Université et d'avoir conquis une agrégation. Comme les licences, les agrégations seront aussi nombreuses que les matières d'enseignement. Les écoles normales supérieures, qui ne seront plus ni primaires ni secondaires, seront transformées en Instituts pédagogiques, et chacune se consacrera plus spécialement à une discipline. Formant les professeurs de collèges et les professeurs de lycées qui, à leur tour, formeront les instituteurs, les Instituts pédagogiques seront le ciment de l'Université future.

Résumons les traits essentiels de notre plan. Il comprend quatre catégories d'établissements :

L' « école » serait la maison où l'enfant de moins de treize ans recevrait, tout près de sa famille, la première initiation aux connaissances essentielles.

Le « collège » serait l'établissement où le jeune garçon (ou la jeune fille) de douze à quinze ans commencerait, dans la petite ville voisine de sa résidence, les études préparatoires à des études plus approfondies, ou effectuerait celles qui sont nécessaires pour occuper, à l'aube de l'adolescence, un emploi modeste dans une corporation ou dans une administration.

Le « lycée » serait l'établissement, installé en principe au chef-lieu du département, où les adolescents de quinze à dix-huit ans, répartis suivant leur vocation, ou bien achèveraient de se préparer à l'enseignement supérieur ou bien se prépareraient

aux emplois de second plan de l'agriculture, de l'industrie, du commerce, de l'administration (notamment de l'administration scolaire).

L' « Université » serait le groupe d'établissements — ou Instituts —, installé au chef-lieu de la région, où jeunes gens et jeunes filles de dix-huit à vingt-cinq ans se prépareraient, en s'initiant aux méthodes scientifiques, en buvant aux sources mêmes de la science, à occuper les emplois supérieurs des diverses professions libérales, administratives et économiques.

Ajoutons que des écoles pourraient être annexées aux collèges, des écoles et des collèges aux lycées, voire des écoles, des collèges et des lycées aux Universités. Il ne serait pas inutile de créer auprès de chaque collège une école où il recruterait une partie de ses élèves : pour éviter les anomalies du régime actuel, il suffirait que cette école eût mêmes programmes, mêmes maîtres, mêmes inspecteurs que les autres. Il ne serait pas inutile de créer auprès de chaque lycée un collège où il recruterait une partie de ses élèves. Il serait indispensable de créer, près de chaque lycée normal une école où ses élèves feraient leur apprentissage pédagogique. Il ne serait pas inutile de créer, près des Instituts de pédagogie un lycée, un collège et une école où les étudiants feraient leur apprentissage pédagogique. Nous ne voulons pas remplacer la séparation des « ordres » par d'autres cloisons. Il y aura, au contraire, union intime entre l'école, le collège, le lycée et l'Université.

Cette union sera maintenue par une administration elle-même rénovée. Au centre, deux rouages : le conseil des directeurs et l'Inspection générale. Le corps des Inspecteurs généraux sera divisé en sections qui correspondront aux diverses disciplines : lettres, histoire et géographie, langues vivantes, philosophie, sciences mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles, sciences appliquées. Chaque inspecteur général visitera les classes de sa spécialité non seulement dans les « collèges » et les « lycées » mais dans les « écoles » les plus modestes. Et pourquoi leur serait-il interdit sinon d'inspecter du moins de visiter les Instituts de pédagogie où les futurs professeurs apprennent l'art d'enseigner cette spécialité. Pour qu'il y ait harmonie entre les méthodes suivies par nos professeurs de lycées et de collèges, il est nécessaire que les conseils donnés dans les Instituts pédagogiques ne soient pas

en contradiction avec les conseils donnés par l'Inspection générale. Il est donc nécessaire que le contact soit établi entre le haut enseignement et la haute administration. Et comment établir ce contact si les Inspecteurs généraux ne peuvent pas assister aux leçons des professeurs ou si ceux-ci ne peuvent pas accompagner dans leurs tournées les Inspecteurs généraux?

Quant au conseil des directeurs, il ne comprendrait plus un directeur de l'enseignement supérieur, un directeur de l'enseignement secondaire, un directeur de l'enseignement primaire, un directeur de l'enseignement technique. Il se composerait d'un directeur des écoles, d'un directeur des collèges, d'un directeur des lycées, d'un directeur des Universités. Chacun d'eux administrerait les établissements de sa catégorie. Ils prendraient en corps les décisions importantes. Ils présideraient en corps les réunions des inspecteurs généraux, car leur rôle ne serait pas purement administratif, mais c'est d'eux que viendraient les directions pédagogiques qui animeraient tout l'organisme universitaire.

Le régime qui vient d'être décrit amènerait dans notre enseignement national de grandes simplifications. Quel beau massacre il permettrait de perpétrer dans la paperasse administrative! Mais il y a mieux. La forêt débroussaillée, chacun verrait plus clair et suivrait mieux son chemin. Le rendement de la grande machine universitaire serait plus productif : nous ressemblons trop souvent à des mineurs ensevelis qui, au lieu de combiner leurs efforts pour arriver plus vite au jour, s'épuiseraient à creuser lentement, chacun de son côté, sa galerie. Enfin, ce régime serait un régime de justice démocratique : il établirait dans le corps des maîtres et aussi dans la masse des élèves plus d'homogénéité, plus d'égalité véritable. Et surtout il ferait du mérite de l'enfant le facteur essentiel de son éducation progressive. Ainsi, sans rien négliger des bons matériaux que nous ont laissés nos devanciers, nous pourrions édifier un ensemble d'institutions scolaires qui répondraient mieux que les institutions actuelles aux besoins de la science, aux besoins des élèves et aux besoins du pays.

André Duval.

# Un Cosmographe économique.

On parle beaucoup aujourd'hui d'enseignement concret, d'expériences, de vérifications expérimentales; parler est bien; agir est mieux encore. Il est des cas pourtant où agir semble chose malaisée. Par exemple, au seuil même de la géographie, nous avons à enseigner, dans tous les cours de l'école primaire, des notions générales sur le globe terrestre. Or concrétiser et vérifier expérimentalement l'explication, — simple pourtant, à son origine, — de phénomènes tels que le jour et la nuit, les saisons, les zones de climats, les lunaisons... n'est pas besogne si facile qu'elle n'embarrasse des gens habiles.

Figures, croquis et dessins multipliés au tableau noir, totons, toupies et sphères que l'on fait tourner autour d'un point quelconque figurant le soleil, scènes animées à deux ou trois personnages gravitant comiquement les uns autour des autres ou pivotant sur eux-mêmes, tout ce que l'on peut imaginer et mettre en œuvre ne permet guère d'aller au delà de l'intelligence facile de la rotation et de la révolution terrestres.

Et cependant n'avons-nous pas à parler, dès le cours moyen, d'inégalité des jours et des nuits, d'opposition des saisons, de symétrie des zones climatériques dans les deux hémisphères, de tropiques, de phases de la lune...? Toutes ces notions, apprises sans pouvoir être comprises, devront-elles donc demeurer « pures livresques » et entrer tout « empennées » dans l'esprit de nos élèves? Il le faudra bien, faute de posséder un appareil spécial propre aux démonstrations voulues, et qui manque vraisemblablement dans la totalité des écoles primaires, et dans bon nombre d'autres écoles aussi.

Ces appareils existent puisqu'un éditeur a refusé de m'expédier le catalogue de ses instruments de démonstrations cosmogra-

phiques dont le moins cher coûtait 640 francs. Et j'en conclus qu'ils ne sont point construits de façon à pouvoir être répandus dans nos modestes écoles de villages.

M. Lédan, instituteur à Sérent (Morbihan) a voulu combler cette lacune par la réalisation d'un petit appareil bien simple, qui permît de faire saisir rapidement aux enfants, grâce à une observation directe, les mouvements respectifs, apparents et réels, de la Terre et de la Lune dans le système solaire.

On ne décrit pas un appareil, on le fait fonctionner. Je n'entreprendrai donc pas la description du modèle prototype déposé par l'inventeur à l'école normale d'instituteurs de Vannes. Je ne suis du reste qu'un profane, et je ne crois pouvoir mieux faire que de retracer brièvement la genèse d'une « machine » si peu compliquée que mon récit aura déjà suffisamment renseigné les initiés sur la technique de sa fabrication : mon étude historique aura cet avantage qu'elle précisera clairement les usages en vue desquels a été établi le « cosmographe élémentaire Lédan ».

L'idée première de M. Lédan était de reproduire mécaniquement les deux mouvements essentiels de la Terre, diurne et annuel. Imaginons qu'autour d'un axe vertical monté sur pied et terminé par une bougie qui, allumée, figure le soleil, pivote un bras horizontal supportant, à son extrémité, une boule de buis, le Terre. Par une rotation de ce bras effectuée dans le sens inverse du sens des aiguilles d'une montre, nous obtenons la translation de la Terre autour du Soleil (révolution annuelle). Pour obtenir le mouvement diurne il suffira de rendre la Terre mobile autour d'un axe vertical fixé au bras, et de disposer ainsi que l'indique la figure deux disques à gorge reliés par une courroie sans fin ( une corde à violon nouée à ses deux extrémités). La différence des diamètres des deux disques permet une multiplication du nombre des tours que la Terre exécute sur son axe. En fait, dans l'appareil que nous avons expérimenté, notre Terre ne tourne que sept fois sur elle-même, et non pas trois cent-soixante-cinq, pendant que s'accomplit la révolution annuelle.

Je conviens que tout cela est élémentaire et communément réalisé. Je ne retiens même pas un premier succès dans la lutte entamée contre des difficultés grandissantes : la Terre tournait

sur elle-même dans le mauvais sens, le Soleil se levant à l'ouest dans notre machine, si nous n'avions pas croisé la corde avant son enroulement sur les deux disques. C'est maintenant chose faite et tout est rentré dans l'ordre.

Mais la succession des saisons? Comment la faire apparaître? Il faut que la ligne des pôles soit inclinée de 23° sur le plan de l'orbite terrestre. Notre inventeur n'hésite pas : d'un coup de pouce il infléchit à l'inclinaison requise une verticalité fâcheuse, et il remet la machine en marche. Hélas! l'ingénieuse courroie

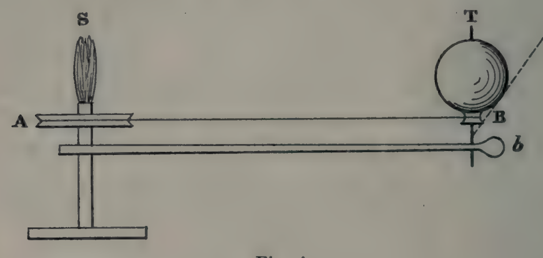



Fig. 1.

ne fait plus son office : plus de jour, plus de nuit. Pas de saisons, du reste. L'axe terrestre décrit une sorte de cuvette tronconique, la pôle nord s'obstinant à se détourner du Soleil : c'est que l'axe a été amené, quand il fut coudé, dans la position qu'indique la ligne pointillée de la figure 1. Comment transformer notre malencontreux tronc de cône en un cylindre de révolution coupé obliquement par le plan de l'orbite?

Je pus craindre, un moment, d'avoir découragé notre chercheur. Se représente-t-on assez l'embarras d'un modeste instituteur, artisan par occasion, muni d'un rudimentaire outillage de fortune, devant des problèmes de mécanique qu'il abordait pour la première fois et qui sont vraisemblablement résolus depuis longtemps par des procédés divers qu'il ignorait alors et qu'il ignore encore aujourd'hui!

Quelques nuits d'insomnie, et plusieurs jours de tâtonnements assurèrent pourtant sa réussite. Laissons ici la parole à M. Lédan :

« Pour que la Terre, dans sa translation, garde toujours son axe parallèle à lui-même, il faut, de toute nécessité que cet axe

cesse de tourner simplement autour d'un axe de révolution qui ne lui est pas parallèle? Le résultat doit pouvoir s'obtenir par une deuxième courroie de transmission. Mais où et comment la poser?

« Le long de la tige du pivot solaire creusons une gorge circulaire au-dessous de la naissance du bras qui porte la Terre. Dans le même plan, à la partie inférieure de l'axe terrestre demeurée verticale, fixons, à force, un disque de bois entaillé lui-même d'une gorge rigoureusement du même diamètre que la première.

« Sur ces deux gorges *g* et *g'* passons, sans croisement cette

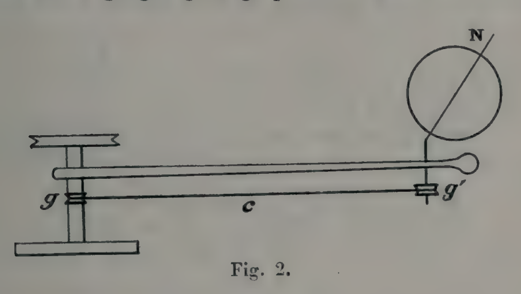



Fig. 2.

fois, une courroie *c* sans fin, en cuir, inextensible et bien tendue. Le problème est résolu. Ce n'était que l'œuf de Colomb! Cette courroie engendre la correction cherchée; elle neutralise complètement et synchroniquement l'effet qui entraînait des changements de direction de la ligne des pôles dans l'espace.

« A chaque demi-tour que fait le bras de support de la Terre, le pôle Nord et le pôle Sud se trouvent alternativement inclinés vers le Soleil, et passent insensiblement par toutes les positions intermédiaires. Nous avons réalisé mécaniquement le phénomène des saisons....

« Restait à ressusciter le mouvement diurne; la rotation de la Terre sur elle-même ne s'effectuait plus depuis que nous avions coudé l'axe terrestre à 23°. Séparons d'abord la Terre de la poulie qui lui imprimait son mouvement rotatif dans notre première et grossière construction. Garnissons cette poulie d'une bague de laiton munie de dents à sa partie supérieure. La boule de buis percée d'un trou diamétral et qui nous tient lieu de terre, descend en vertu de son poids le long de son axe incliné

jusqu'au contact de l'une au moins des dents de cette poulie mobile qui va la pousser et lui communiquer le mouvement diurne. Remettons en place la corde à violon bien nouée et bien tendue. Cette fois tout marche à souhait. »

Quand M. Lédan me présenta sa machine, j'avoue que j'en fus enthousiasmé. Je m'enhardis jusqu'à lui demander... la Lune. Quelques jours après il me l'apportait bien mise en place

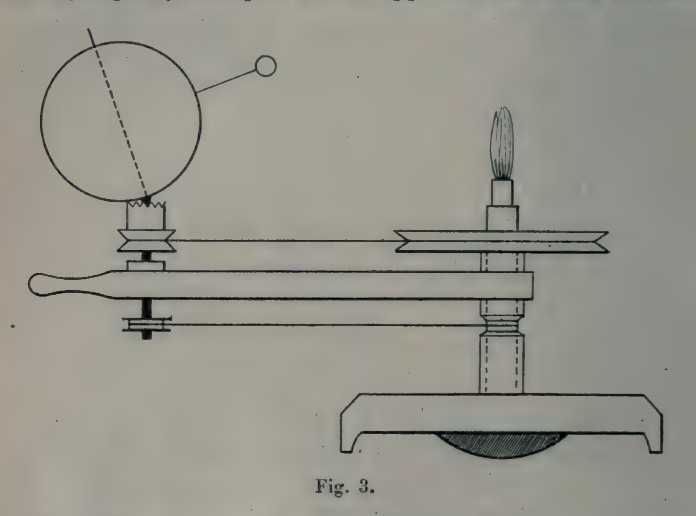


Fig. 3.

et à peu de frais; c'était au bout d'un morceau de fil de fer fiché normalement à l'équateur terrestre un fragment de bouchon de liège arrondi en boule.

Bientôt dans une chambre à volets bien clos, la bougie solaire allumée, nous nous livrions aux constatations et aux vérifications les plus variées. D'une simple poussée du doigt, tels des démiurges, maîtres du temps et de l'espace, nous produisions à notre gré les jours et les nuits, les saisons, les années, les phases de la lune, et jusqu'aux éclipses de lune et de soleil. Malgré les invraisemblances de détail, le but était atteint. Une fillette de dix ans appelée en consultation crut qu'il s'agissait d'un jouet mécanique, prit grand plaisir à le faire tourner, comprit sans peine les explications qu'on lui donnait.

L'appareil offre pour l'enseignement devant une classe nom-

breuse des commodités d'autant plus précieuses qu'il permet de sérier les difficultés puisque le maître peut, à volonté, réaliser, isolément ou simultanément, tous les mouvements dont l'instrument est susceptible.

Je n'ai pas à indiquer ici les écoles de tout ordre auxquelles peut convenir notre cosmographe quasi universel; je n'ai pas à suggérer des modifications qui l'adapteront à des besoins particuliers. Quoi de plus facile, j'imagine, que de tracer sur la boule de buis des lignes intéressantes, de marquer les zones, les fuseaux, voire les mers et les continents, ou de la remplacer occasionnellement par un de ces petits globes terrestres en carton que vendent, pour quelques sous, tous les libraires?

J'ai été heureux de signaler un exemple de persévérante ingéniosité mise au service d'un souci et d'une curiosité professionnels qu'on ne saurait trop louer. En montrant comment naquit, grandit et s'équipa un appareil, de construction aisée, aux ressources multiples utilisables dès l'école élémentaire, j'ai voulu tenter les activités industrieuses auxquelles faisait déjà appel, en juin 1921, la *Revue Pédagogique* dans son étude d'un « modèle rustique d'équatorial » : nombre d'instituteurs, de normaliens, d'élèves d'E. P. S., sont capables de reconstituer et même de perfectionner le cosmographe Lédan, jouet pédagogique aussi amusant qu'instructif.

GOURVEST,
Inspecteur de l'enseignement primaire.

---

# L'Instituteur paysan.

> **Mais où est-il maintenant parmi les jeunes, le maître, ami de la terre, aux mains légèrement calleuses ? Et s'il se rencontre quelque part est-il sérieusement encouragé ?**
>
> **Dr Labat (*L'Ame Paysanne*, p. 70).**

Il n'en manque pas. En voici un. Il est loin des terres gasconnes. Mais ce qui est possible ici doit l'être également là. Et là, comme ailleurs, nous dit-on, la démonstration de cette possibilité est faite. Quoi qu'il en soit, s'il est vrai que l'exemple pousse à l'action, nous nous permettons de dire, en quelques mots, l'histoire et l'œuvre de notre instituteur paysan, parce qu'elle nous ont paru, parmi tant d'autres demeurant ignorées, des plus caractéristiques. Puisse cette action s'intensifier encore de la Champagne à la Gascogne, de la Bretagne à la Provence, pour répondre au sentiment profond de l'auteur de *L'Ame Paysanne* et lui démontrer, au surplus, que les maîtres laïques peuvent, dans leur école et dans leur temps, œuvrer pour la terre de France dont il dit si puissamment la grande pitié.

*
* *

Sur les pentes sud des falaises crayeuses qui viennent mourir dans les plaines de l'Aube, confinent les derniers calcaires de la Champagne pouilleuse et les premières argiles de la Champagne humide. La route de Vitry-le-François à Troyes suit la ligne de crête, épousant harmonieusement les courbes toujours renouvelées du sous-sol crayeux. Et, à chaque arrivée aux sommets de la courbe, ce sont des échappées au delà des pentes, dont l'infini fait la douce mélancolie. A chaque station dans les bas-fonds, c'est la reposante et réconfortante impression que donne le terroir fort, — argile et calcaire, — dont il semble

qu'on sent l'obscur et fécond travail, quand les sillons fument sous le soc et qu'apparaissent, au haut de la côte, démesurément agrandis dans le brouillard lumineux du matin, le puissant attelage qui souffle, la brabant qui lève son soc et l'homme qui s'éponge le front. A main droite, direction de Bar-sur-Aube, à mi-distance entre cette ville et Vitry, un chemin se détache, dévale la pente douce de la falaise dans la direction de l'Ouest et sa dernière courbe touche, dans la perspective, au coq d'un clocher qui indique un village : S.....

*
* *

C'est dans ce cadre d'une majesté mélancolique, où l'on se serait complu à jouir de la langueur des brumes matinales ou de la douceur des mauves couchers de soleil, que vint, un soir, un grand jeune homme de vingt-deux ans, aux allures timides et guindées, aux grands yeux bleus dont les binocles voilaient la bonté, qui demanda à voir M. le Maire, visita l'école en sa compagnie, et déclara, sans plus, que le poste lui convenait. Huit jours après, le même grand jeune homme s'installait, avec sa femme institutrice, et sa fillette, à l'école de filles du pays.

*
* *

Succédant à un vieux maître, — (notre jeune homme était le cinquième instituteur depuis 1801), — maître de la commune depuis trente ans, qui tutoyait trois générations sur six et qui, partant, avait habitué la population à une grande liberté d'allures, notre jeune homme, par la timide discrétion qu'il mit à lier connaissance, jeta du froid. On jugea mal ce qu'on prenait pour du dédain. Souvent ainsi les timides paraissent lointains. Il le sentait bien. Quand il passait dans les rues à fumier, raide et gêné, ne donnant que des demi-saluts, il devinait, derrière lui, la moue traduite en paroles. Il eut l'intuition de ce que pouvaient dire, autour des « chopines », les hommes du lieu, malgré sa défense prise par le maire qui le jugea bien dès les premiers entretiens. Mais ce qui lui fut le plus pénible, ce fut la froideur

bien marquée que la trentaine de rejetons, tout imprégnés des pronostics tirés sous la lampe ou devant l'huis, assis en rond, marqua dès la première heure de classe.

*
* *

Or, les timides cachent souvent des âmes fortes. Notre homme se raidit. Il était venu là tout plein de son idéal. Ancien élève d'un instituteur rural qui, l'ayant bien jugé, avait voulu le hausser dans une modeste chaire semblable à la sienne, M..., dès cet âge-là, avait voué une affection sans bornes à la profession qui représentait, pour lui, la plus haute des destinées. Le vieux maître, qui le forma, du reste, se garda bien de toucher, en son âme, aux attaches profondes qu'il y devinait, pour le terroir. Bien au contraire, il fit tout pour les rendre plus fortes encore, en faisant du pays, de ses champs, de ses cultures, le centre d'intérêt des enseignements qu'il donnait au futur normalien. Le « midi », après la classe, maître et élève venaient causer dans le jardin de celui-là. On y suivait la croissance des légumes, on y échenillait quelque fruitier, on y parlait, un temps, aux abeilles dont les ruches s'abritaient sous la tonnelle. Et le concours passé, grâce au maître qui veillait, notre normalien demeura attaché à son sol. A chacune des vacances, après avoir passé une heure à la mairie à apprendre, du maître, le tracé d'un état budgétaire, ils s'en allaient, à travers champs, parler un peu des avoines et des seigles et des possibilités d'ajouter au rendement des terres qu'ils chérissaient d'un même amour de paysan, amour où flotte toujours confusément un nuage léger de poésie.

Cet amour paysan des choses de la terre allait lui ouvrir toutes les sympathies. Tout de suite, du reste, il se mit à l'œuvre. Attenant à la classe, une dizaine d'ares constituaient le jardin de l'instituteur. Il en voulut faire, dès le premier jour, son champ d'expériences. Il avait la prévision confuse des longues années à passer à S.... et son plan d'action fut bientôt arrêté : initier les enfants aux expériences concluantes, continuer cette initiation par les cours d'adultes orientés exclusivement vers l'agriculture, et, plus tard, les adolescents devenus hommes,

continuer de les intéresser au rendement de la terre et faire de l'école le centre de ces études, le foyer où l'on viendrait mettre en commun les fruits des expériences diverses. Les gens gagneraient davantage, vivraient plus facilement, comprendraient mieux leur métier et la terre en serait moins délaissée.

Fils de paysan, enfant de la contrée, il connut parfaitement, en huit jours, quelles étaient les cultures du pays, quels étaient les modes de culture employés. Il savait aussi que, plus particulièrement qu'ailleurs, sur ces confins de Champagne pouilleuse, le scepticisme des paysans ne s'accommode pas de démonstrations trop savantes. Il fallait faire parler les faits. Il fallait faire palper.

*
* *

Le premier jour, — en octobre les journées sont belles encore, — la classe passa une grande demi-heure dans le jardin. La cinquième minute n'était pas écoulée qu'un croquant, passant par là, en répandit la nouvelle dans le village. Ce fut un beau tapage. Et jamais enfants ne furent attendus avec plus d'impatience. On en jacassa jusqu'à la rentrée des hommes « de la charrue ». Le même thème fut repris, le soir, autour de toutes les tables. Les pères interrogeaient et les fils répondaient. Et le lendemain, tandis que s'ouvraient les étables, des propos s'échangeaient : « C'est-y qu'il y connaîtrait quelque chose?... Oh ! mais là, on ne sait jamais !... Le jeudi suivant, les hommes qui pensaient toujours, les femmes ayant eu des sujets plus actuels, virent venir à eux, dans les champs, le grand garçon timide qui, dans le cadre aimé, leur parut moins froid et dont ils goûtèrent les tréfonds paysans de l'âme. Cela plut. Les enfants furent incités à travailler, non seulement en classe, mais encore dans le jardin. L'élan était donné.

*
* *

A la fin d'octobre, on apprit également que le nouveau maître allait tenir des cours du soir, comme il avait été coutume il y avait une dizaine d'années. On évoqua ces souvenirs : de grands

jeunes gens allaient, durant une heure, le premier jour, faire une dictée entre deux pipes. Puis le nombre de fumeurs diminuait si rapidement qu'à la troisième séance, on allait reprendre, au café, les cartes ou les dominos. Les jeunes se proposaient les trois séances. Ils se trompaient. M.... sut les prendre de telle façon que les cours, furent, dès la première année, suivis. — Depuis le nombre des auditeurs, tous anciens élèves de M.... reviennent, avec plaisir parler des choses de la terre.

« Chaque année, nous disait celui-ci, nous établissons élèves et maître, le programme des matières qui seront étudiées. Les cours sont régulièrement suivis par une vingtaine d'élèves de quatorze à vingt ans, très assidus.

« Je fais en sorte que mon programme soit épuisé en trois années. Mais les divisions de ce programme ne sont pas des cloisons étanches et, si, par exemple, en 1920 j'ai parlé de l'azote et de la nitrification, je reviendrai certainement sur ces importantes questions en 1921. Comme à l'école du jour, plus même, à cause de renouvellement partiel des élèves, à chaque période d'hiver, il faut savoir supprimer, élaguer, pour pouvoir s'attacher aux sujets importants, intéressants, si nombreux en agriculture ! J'ai voulu donner à mon enseignement un caractère utilitaire et éducatif. J'ai toujours voulu qu'il porte non pas sur des recherches spéculatives, mais sur des résultats acquis ne prêtant pas le flanc à la critique du paysan. Ces résultats acquis ce sont ceux des champs d'expériences que j'ai créés dans la localité (1 en 1903, 11 en 1921), ces parcelles d'essais qui intéressent au plus haut point les cultivateurs. L'engrais employé, la céréale semée ou la plante cultivée, le rendement des différentes parcelles, sa valeur, son poids en paille, en grain, etc., le bénéfice réalisé dans telle culture, la perte subie dans telle autre, autant de sujets qui attirent les jeunes gens parce qu'ils voient que ce sont des réalités immédiates, des choses agricoles dont ils voient l'utilité.

« Ce sont les seules qui prouvent aux parents que ce que l'on enseigne à leurs jeunes gens est essentiellement utile et que l'application immédiate de notions acquises leur permettra d'obtenir rapidement de meilleurs résultats. Avec le paysan pas de « poudre aux yeux », mais s'il est souvent difficile à con-

vaincre, il donne vite sa confiance au maître qui fait de son enseignement quelque chose de vécu, d'actif et de pratique :

« A ces notions, auxquelles j'ajoute les connaissances scientifiques permettant l'explication de certains phénomènes, s'ajoutent des applications usuelles de l'arithmétique aux opérations journalières, aux achats, aux ventes, au prix des engrais, aux mesures diverses, aux levés de plans, à la lecture du plan cadastral et de la matrice et des exercices de correspondance usuelle, de rédaction de contrats, etc.

« Pour occuper les loisirs nous avons : le patronage et les réunions du dimanche, des soirées conférences-récréatives, les voyages scolaires (200 membres) l'Amicale des Anciens et anciennes élèves, une société de tir (256 membres) une société de préparation militaire, une société de musique. Nous avons visité Reims, la vallée de la Meuse, Nancy, la Belgique, les Vosges.

« Je puis dire que les élèves viennent avec plaisir. Un soir de l'hiver 1913, M. l'Inspecteur primaire vint me voir. Quand il entra dans la salle vingt adultes sur vingt inscrits étaient là à feuilleter revues et livres en attendant l'heure de l'ouverture. J'éprouvai, ce soir-là, une des plus grandes satisfactions de ma carrière [1]. »

* * *

Depuis 1903, les générations d'adultes ont mûri. Et le nombre des champs d'expériences (non compris le jardin de l'école) est passé de un à onze. Chacun de ces terrains, de superficie variable, est prêté par un cultivateur du lieu. L'instituteur donne les indications nécessaires, surveille discrètement, malgré la confiance qu'il inspire, parce qu'il connaît le cœur humain. Le cultivateur tient son cahier d'observations. Une saine émulation porte chacun des onze à vouloir mieux faire. Et les auditeurs des réunions des onze, tenues le dimanche à l'école, sont frappés de la clarté des discussions positives, — que dirige toujours

1. M. le Directeur des Services agricoles, le Syndicat agricole de Vitry, portent grand intérêt à l'œuvre de M..., qui vient d'obtenir, cette année, le prix spécial d'agriculture offert par le Conseil général de la Marne, sur la proposition de M. l'Inspecteur d'Académie. Cinq collègues de M..., ont obtenu également des récompenses.

discrètement notre maître, — et de la valeur des directives nécessaires qu'il en résulte pour la culture à S..... Les onze de 1921 travaillent, non seulement pour eux, mais pour tous, et, nous disaient-ils, non seulement tout le monde est admis aux réunions du dimanche à l'école, mais c'est pour nous une joie et un réconfort de voir nos compatriotes rentrant du labeur, s'arrêter un brin devant l'expérience et... l'automne suivant, adopter nos méthodes.

*
* *

Il serait trop long d'énumérer ici toutes les expériences qui ont été tentées. Nous en avons sous les yeux la longue liste, les noms des expérimentateurs, les procédés employés, les résultats obtenus. On peut indiquer brièvement qu'elles ont porté : 1° sur le choix des variétés de semences; 2° sur l'emploi rationnel des engrais; 3° les façons culturales; 4° sur l'amélioration de l'outillage, après consultation préalable de M. le Directeur des Services agricoles qui a toujours suivi, avec l'intérêt que l'on devine, l'action menée par cet instituteur.

Il serait long aussi de signaler tous les résultats obtenus. Depuis, toutefois, par exemple, on a adopté l'avoine noire très hâtive de Mesdag qui mûrit un mois avant l'avoine ordinaire au moment où les greniers des petits propriétaires sont déjà vides. M. S..., a, depuis deux ans, les plus beaux champs du territoire avec le blé d'Alsace et le Bon fermier. — Les essais ont conduit les cultivateurs de S..... à employer le nitrate en couverture et en deux fois, et ils se servent actuellement d'une arracheuse de pommes de terre, d'une houe à cheval, d'un rouleau, d'un scarificateur, d'un extirpateur, d'un trieur, grâce à l'association syndicale créée depuis 1903. On a essayé, cette année, des engrais verts et l'on pense reconstituer, s'il est possible, l'ancien vignoble de S.....

*
* *

De tout ceci, ne semble-t-il pas que dans le milieu où il vit, de par son origine paysanne, de par sa formation intellectuelle

et pouvons-nous dire morale, de par sa connaissance de l'âme paysanne et l'adaptation de sa manière d'être et sa façon d'agir en communion d'idées et de sentiments avec les gens de son milieu, et par toute son œuvre, enfin, que cet instituteur laïque paysan, n'est pas loin « du jeune maître aux mains légèrement calleuses » souhaité par le Dr Labat?

*
* *

Du reste, il ne faut pas s'en tenir, pour parfaire le rapprochement, à l'œuvre seule et aux résultats signalés ci-dessus. Ces résultats sont loin d'être négligeables, mais il nous semble que ceux, que vont traduire les quelques chiffres donnés plus loin, sont plus intéressants encore. Ils répondent, d'une façon objective, au reproche le plus grave adressé à l'école d'aujourd'hui par le Dr Labat. Celui-ci pense, si nous l'avons bien compris, — que, par son caractère trop intellectualiste, par son ignorance voulue ou non du « subconscient des enfants » et de ce qui fait le fond de l'âme paysanne, l'école laïque ne peut plus lutter, par l'influence de son enseignement, par la formation intellectuelle et morale des fils de paysans, contre les causes économiques, sociales, politiques et morales de la dépopulation des campagnes.

Ces chiffres sont d'autant plus éloquents qu'ils ne peuvent guère être établis que pour le village qui nous occupe et quelques autres bourgs où la même action est menée. Ailleurs, hélas! les réponses à ces simples questions : Combien de mariages depuis la guerre?... Combien de nouveaux ménages demeurés au pays?... Combien de naissances?... sont généralement pénibles. Sauf, dans le nord de la circonscription (sur laquelle a porté l'enquête) où l'on enregistre une plus-value provenant de l'immigration belge ou luxembourgeoise, ces réponses ont été corroborées par la courbe de diminution des effectifs scolaires. Et l'évolution dans la répartition de la propriété et de sa culture, dont nous ne nous occupons pas, suit une courbe en fonction de ces réponses. — Et ceci nous paraît confirmer la valeur que nous attribuons à l'œuvre de ces instituteurs paysans.

Voici ces quelques chiffres :

La population de S...., qui était de 445 habitants en 1901, s'est élevée à 458 en 1906 pour redescendre à 437 en 1911 et 414 en 1921.

La diminution 1906-1921 résulte du départ, avant la guerre, d'une famille nombreuse et, depuis, du tribut payé à la guerre : 23 tués dont 19 cultivateurs. Ainsi, pour une période de vingt ans, pas de changement, pour ainsi dire.

Du reste, malgré cette légère diminution les deux courbes qu'on pourrait établir, concernant le nombre de propriétaires exploitants et fermiers et le nombre d'ouvriers agricoles sont réconfortants.

Pour les premiers de 47 en 1901 et 44 en 1906, le nombre passe à 52 en 1911 et 60 en 1921. Des ouvriers agricoles se sont établis à leur compte; des démobilisés fils de propriétaires se sont mariés et cultivent leur patrimoine.

Pour les seconds, du nombre de 42 en 1901, après avoir atteint 47 en 1906 pour le voir diminuer de 3 en 1911, les voici en 1921 à 46.

Augmentation là. Stabilité ici.... Cette stabilité est corroborée par les chiffres intéressant les diverses professions se rattachant à l'agriculture : en 1901 : 14, en 1906 : 12, en 1911 : 10, en 1921 : 13.

Ce qui est également réconfortant c'est que parmi ceux qui ont quitté S.... après avoir été imprégnés en son école (et les C. E. P. y sont brillants), n'abandonnent pas les travaux des champs : sur 37 départs (1903-1921) 32 continuent ailleurs de cultiver le sol.

Le maître qui les a formés nous écrivait :

« Les fils de cultivateurs deviennent cultivateurs. Les manouvriers agricoles ont, en général, plusieurs enfants : ils les emploient à la culture. Et ce, à quelques rares exceptions près.

« La population de S.... ne diminue pas. Il y a tendance à augmentation.

« L'ouvrier de ferme devient plus exigeant : il veut un salaire plus élevé qu'autrefois; il désire plus de liberté, plus de bien-être. Peut-on le lui reprocher? Ne l'avons-nous pas vu, cet été, travailler seize heures par jour? Les patrons font les sacrifices nécessaires et ne souffrent que fort peu du manque de main-d'œuvre. »

Il écrivait ceci, commentant le graphique des naissances et décès de 1903 à 1921, graphique qui accuse, jusqu'en 1915 une supériorité manifeste de celles-là sur ceux-ci, et dont les courbes tendent, de nouveau, à dater de 1921, à se rapprocher, au bénéfice de celle des naissances.

* * *

Ainsi, voici un village : S.... « bourg et village, situé en bon et fertile pays, accomodé tant de blé, vin, bestial et autres choses » disait François Ier en sa charte de 1545, un village où l'agriculture prospère, où les bras ne manquent point parce qu'on y aime le soc et le sillon qu'il creuse et qu'à tous deux on demeure fidèle. Et cependant à l'entour, comme en Gascogne et comme ailleurs, des voix s'élèvent hélas ! pour dire la grande pitié des campagnes de France ! Qu'est-ce donc qui fait l'exception de ce coin champenois? N'est-ce point, pour une grande part, la lente et longue influence de ce « philosophe du village » ainsi que dénommait M. Lapie, l'instituteur d'après guerre? Nous ne sommes pas loin de le croire. Et comme le meilleur encouragement pour notre héros serait de voir se multiplier ces tentatives heureuses, nous avons essayé de le donner en exemple en disant brièvement ses origines et sa manière d'être. Nous donnerons peut-être, par surcroit, ce faisant, à l'auteur de *L'Ame Paysanne* la certitude qu'on encourage ceux, qui comme ce maître, — et ils sont nombreux —, sentent très bien que « la paysannerie est une des forces qui ont façonné la France... que, sans elle on ne comprend ni son histoire, ni son caractère national..., qui lui doit son courage, sa patience, sa ténacité son robuste bon sens et sa douceur, l'intelligence pratique de la nature et le sens délicat de sa poésie ».

J.-F. Tardieu,

**Inspecteur de l'Enseignement primaire à Vitry-le-François.**

# La Paresse.

---

J'ai tâché dans un précédent article à établir que la paresse n'est pas un péché, que le paresseux n'est pas un coupable, qu il faut le traiter en général comme un malade, relevant de la médecine ou de la rééducation; et j'ai indiqué quelques mesures d'ordre purement administratif qui me paraissent de nature à prévenir et à guérir.

Je voudrais rechercher aujourd hui les moyens pédagogiques qui nous donneraient prise sur ce mal scolaire. J'écarte délibérément du sujet présent la question médicale : il est trop évident que l'intervention du praticien s'impose dans tous les cas pathologiques; il me faut seulement observer, en passant, que l'intervention, pour être efficace, doit être décidée avant que le mal physiologique ait fait son œuvre de ruine intellectuelle : l'inspection médicale s'appliquera donc à dépister chez les tout jeunes enfants les tares qui réclament des soins spéciaux.

Toutes les paresses sont déterminées par une impuissance: cette impuissance crée un état d'indifférence et de dégoût qui paralyse les fonctions cérébrales, ce que nous sommes convenus d'appeler l'intelligence et la volonté.

Mais qu'est-ce donc que la volonté? William James dit très justement que la découverte de l'acte réflexe a ruiné la théorie de la volonté en tant que faculté indépendante. La volonté nous apparaît comme la résultante d'un groupe de forces divergentes; faire l'éducation de la volonté, c'est mettre en œuvre les réflexes utiles, abolir ou neutraliser ceux que nous considérons comme nuisibles; établir la prédominance des réflexes utiles sur les réflexes nuisibles, voilà l'unique objet de notre effort.

Dans le domaine de l'intelligence, il nous faut de même déplacer l'équilibre. L'instinct de l'enfant ne l'incline pas naturellement au travail de l'esprit; il aime par nature le jeu; il déteste par

nature l'effort; pour lui faire aimer ce qu'il déteste, la tâche du pédagogue consiste à faire coïncider l'effort avec un plaisir, à substituer progressivement le goût de l'action au goût du repos.

Dans l'état actuel de notre enseignement, convenons en toute sincérité que la pâture intellectuelle que nous offrons aux enfants est, le plus souvent, dépourvue de charme, indigeste et rebutante. Les maîtres, pour lesquels l'habitude des démarches intellectuelles est devenue comme une seconde nature, ne veulent pas ou ne peuvent pas se rendre compte que ce qui les intéresse peut laisser des enfants indifférents. Pour prendre un exemple entre mille : un professeur de lettres a tort de s'étonner qu'une classe ne réagisse pas quand il lui présente sur tel mot des considérations du plus haut intérêt; car la curiosité philologique est une « passion » qui ne se développe que sur le tard, une sorte de déformation professionnelle.

On a dit le « sybaritisme » pédagogique du père de Montaigne; ce brave père de famille était dans le vrai et sa méthode, qu'on a vivement critiquée, était la bonne; elle peut se résumer en ce principe de la coïncidence nécessaire de l'effort avec le plaisir.

L'un des obstacles les plus sérieux au progrès véritable dans les méthodes d'éducation, c'est l'esprit même de notre institution avec ses programmes, son engrenage qui absorbe et qui broie implacablement la vie scolaire.

Nos programmes paraissent avoir été conçus pour remplir le vide du temps entre l'enfance et l'âge d'homme. On pardonne cette erreur aux collèges de l'ancien régime; il leur fallait occuper les enfants et les adolescents; on faisait faire du latin à haute dose, parce qu'on n'avait rien d'autre à offrir et aussi parce que ce n'était pas très compromettant. Mais aujourd'hui, n'avons-nous pas l'embarras du choix? ne faut-il pas, au contraire, jeter du lest, si l'on ne veut alourdir les disciplines?

Dans le choix et la répartition des matières, nous ne tenons compte ni des goûts naturels de l'enfant, ni des crises qu'il traverse avant d'être un homme. Nous l'accablons sous le rudiment à l'âge charmant où il s'éveille à la vie; nous lui infligeons une progression sans égard pour les temps d'arrêt marqués par la croissance; nous lui prenons toute sa vie, sans lui laisser le temps de vivre; nos méthodes portent encore la marque de l'idéa

ascétique qui commandait de châtier la nature, quand la vie ouvrière est réglementée dans un large esprit de mesure et d'humanité.

Nos disciplines ne sont pas en soi attrayantes; elles respirent l'ennui. Il faut à l'enfant de la vertu pour les subir avec la docilité requise. Encore que beaucoup de maîtres tâchent à revêtir de charme leur enseignement et que quelques-uns y réussissent, au prix de quelle ingéniosité! il est permis d'affirmer, sans blesser personne, que la joie d'apprendre reste une exception.

Aussi bien qu'offrons-nous à l'appétit intellectuel d'un enfant de onze à douze ans, en 6e A, par exemple? trois heures de français par semaine contre dix heures de latin, cinq heures de langue vivante, trois heures d'histoire ancienne et de géographie, deux heures de calcul, une heure de sciences naturelles. Dans l'ensemble cette répartition est absurde. Ne serait-il pas plus sage d'initier l'enfant à ce qui vit, avant de tenter de l'intéresser aux mastabas ou au rôle capital de la Louve dans la fondation de Rome? Et, pour ne m'arrêter qu'à une considération de détail, est-il raisonnable de donner tant d'importance au latin au détriment du français? Et que croyez-vous qu'on fasse lire à l'enfant pour lui faire aimer et connaître sa langue? A onze ans on lui présente des adaptations des auteurs du moyen âge, Télémaque et des descriptions de Buffon, qui ne sont pas de Buffon; à douze ans, Esther et les contes choisis de Voltaire, dont il est très capable, n'est-ce pas, de saisir la portée; à treize ans Athalie, le Lutrin, cette plaisanterie de curé de campagne, les dialogues des morts; plus tard, le théâtre classique qu'un élève moyen ne peut ni aimer ni comprendre et dont on le dégoûte souvent pour la vie. Les pédagogues du XVIIIe siècle avaient décrété que les auteurs du XVIIe siècle étaient « les citoyens de première classe de la république des lettres », des classiques. Ils manquaient d'éléments; mais aujourd'hui nous pouvons faire connaître aux enfants leur langue écrite ou parlée par le moyen de textes contemporains qui sont plus près d'eux par la forme comme par la pensée, qui ne requièrent pas, pour être pleinement compris, une mentalité rétrospective ou l'esprit critique interdits au jeune âge.

C'est nous qui cultivons la paresse en organisant le dégoût :

la majorité élimine ce qu'elle ne peut digérer, elle vomit ce qu'il lui est interdit d'assimiler.

Il est de toute nécessité d'imaginer des programmes en harmonie avec les goûts de l'enfant, de les doser au gré des possibilités; que leurs courbes épousent celles du développement naturel, qu'elles ne soient pas régulièrement ascendantes. Ce n'est pas seulement affaire de qualité ou de quantité. Dans la réduction des horaires on ne paraît pas vouloir s'inspirer des réalités. L'orthodoxie pédagogique voudrait, au contraire des principes reçus, que le nombre des heures de classes allât diminuant, au fur et à mesure du développement naturel, pour laisser de plus en plus de place à l'effort personnel; jusqu'à quinze ans, beaucoup d'heures de classe et peu d'heures d'études; dans les hautes classes, la proportion serait renversée.

On aura beau parer de charme l'étude, adapter les programmes à l'évolution de l'esprit, on ne détruira pas la paresse qui résistera à toutes les mesures parce qu'elle est trop naturelle à l'homme. Mais des réformes, qui s'inspireraient de ces principes, permettraient à l'action éducative de s'exercer utilement et ouvriraient aux maîtres des perspectives qui leur sont, pour le présent, fermées.

Chez nombre d'individus la paresse est un état qui réclame une véritable rééducation; cette rééducation peut être opérée par le moyen d'une sorte de suggestion. Ce qui importe surtout c'est de rendre au paresseux, qui a le sentiment de son impuissance, la confiance en soi et de l'amener insensiblement à admettre les motifs qu'il a de faire effort. « Le sentiment de nos forces les augmente », a dit Vauvenargues. Donnons donc au faible le sentiment de sa force, en nous gardant de la mettre en échec; l'idée qu'il « peut » va se traduire en acte. Présentons-lui avec une constance que rien ne décourage, les raisons qui l'incitent au travail, mettons en œuvre tous les mobiles, en évitant de faire appel à ceux qui humilient, la crainte et la honte, et de recourir au reproche stérile.

On arrivera souvent à « suggérer » qu'il faut faire effort et à faire prendre conscience que tout effort couronné de succès contient une joie. Pour exercer un tel prestige, il faut agir, non collectivement, mais individuellement, par des entretiens parti-

culiers : il faut encore avoir acquis sur l'enfant une grande autorité faite de respect et de sympathie. Le maître qui n'est pas aimé ne peut avoir qu'une action diminuée; on le craint, il n'attire pas; c'est par l'amour qu'on a prise sur le cœur et par le cœur sur l'esprit.

Si le mal est si profond que la suggestion ne suffise pas, il y a lieu de recourir à l'auto-suggestion : au lieu de tenir l'enfant passif sous le conseil, on peut faire en sorte qu'il soit lui-même l'artisan de sa puissance. On tentera de lui faire formuler, oralement ou par écrit, l'affirmation de son vouloir. L'idée qu'il s'en sera appropriée tendra à devenir une force. L'examen de conscience au réveil ou au moment du coucher, l'engagement pris vis-à-vis de soi, bien enfoncé dans la conscience, de faire tout son devoir sont tout à fait recommandables. C'est une sorte de transposition laïque, avec un objet déterminé, de la prière. Qu'est-ce que la prière, sinon une régulière auto-suggestion?

Une telle action d'ordre psychique, associée à un enseignement plein d'attrait, qui ne passe ni la portée, ni la capacité de l'enfant, améliorerait singulièrement la matière scolaire. Rien n'empêchera sans doute les défaillances de l'attention : le rêveur suivra le vol capricieux de ses pensées désordonnées, le distrait accrochera son esprit à des accidents étrangers à la classe; le maître devra toujours s'appliquer à réveiller, à stimuler, à orienter ou discipliner l'activité de l'esprit. Mais la paresse reculera.

Puisque nous tenons l'activité intellectuelle pour une sorte de produit de la vie physiologique, nous estimons que l'éducateur a pour devoir de contrôler les conditions physiques des démarches de l'esprit : c'est le lieu d'étudier d'une part la courbe du travail de l'attention et la répercussion que peuvent avoir sur l'activité cérébrale le jeu, les sports et la gymnastique.

La puissance d'attention n'est pas constante, ni au cours d'un exercice, ni aux différentes heures de la journée. Il convient de tenir le plus grand compte de ses variations. Au cours de la journée, la courbe de l'attention n'est pas régulière; elle est ascendante le matin jusqu'à la troisième heure, après quoi elle s'infléchit pour faire une chute brusque l'après-midi. Nous devons donc tenir compte de ces observations pour la répartition des divers enseignements, nous montrer plus ou moins exigeants

suivant que l'attention est neuve, surexcitée ou fatiguée. Notamment il est pratique de réserver à l'après-midi les matières qui n'exigent pas un effort total de l'intelligence. Nous savons tous qu'à la fin d'une classe, le maître doit s'appliquer à réveiller l'attention, parce que les jeunes esprits fatigués ont peine à se fixer.

L'enfant est naturellement joueur. Qui n'a observé que des individus, passifs et distraits en classe, apportent au jeu une ardeur exagérée, un esprit d'initiative remarquable. J'ai souvent entendu des parents dire d'un enfant paresseux : « Et pourtant il est tellement joueur! » Il m'est arrivé à moi-même d'écrire la note suivante : « Que n'apporte-t-il à l'étude autant de vigueur qu'au jeu! » On s'étonne d'une telle contradiction; mais il n'y a pas à vrai dire de contradiction : la dépense nerveuse qui se fait dans les jeux violents épuise certains organismes et, quand l'heure est venue du travail, ils sont comme vidés, ils n'ont plus assez de force en réserve pour fournir l'effort d'attention.

Il est bien difficile de réglementer le jeu; il perdrait tout son charme à être dosé, discipliné. Le supprimer serait une cruauté; il faut trouver un moyen terme et sans en contraindre la liberté, en tempérer l'ardeur et la dépense.

J'en dirai autant de la pratique des sports; mais ici la réglementation est plus facile; on peut abréger et sérier les séances d'entraînement qui ne doivent être quotidiennes que pour les professionnels. Pour les scolaires, elles seront rares, espacées; car, si la pratique des sports est salutaire pour le développement physique [force, adresse, etc.] et pour le perfectionnement des qualités d'ordre moral [discipline collective, solidarité, décision, hardiesse, courage, endurance], elle est par trop épuisante. Le soir d'un match, les joueurs sont incapables de fournir le moindre effort; ils n'aspirent qu'au repos. Le lendemain même ils sont encore en état d'infériorité, parce que l'excès de fatigue a fait leur sommeil fiévreux et peu réparateur. Il importe donc d'observer une grande discrétion dans la pratique des sports.

Pour la gymnastique, on voudrait des séances quotidiennes mais courtes et des séries d'exercices n'ayant pour objet que la respiration et l'assouplissement.

La respiration est capitale au regard de l'activité cérébrale.

Ceux qui pratiquent les mensurations ont tous observé que souvent l'enfant ne sait pas respirer; ses muscles thoraciques ont besoin d'être éduqués. Il appartient à la gymnastique de réaliser ce progrès. J'ajoute même que cette rééducation ne devrait pas rester du domaine exclusif du professeur de gymnastique : puisque l'exercice prolongé de l'attention s'accompagne d'un ralentissement de la respiration, quand un professeur constate un fléchissement de l'attention, il rétablirait un équilibre perdu en faisant exécuter une série de mouvements respiratoires, après avoir fait aérer le local. L'assouplissement lui-même assure une bonne alimentation et une bonne circulation en mettant en jeu les muscles abdominaux.

Il existe certainement d'autres moyens de combattre la paresse. Mais je me persuade que ceux que je viens d'indiquer, pratiqués à temps, avec méthode et constance, augmenteraient singulièrement le rendement scolaire et que leurs conséquences seraient incalculables.

PAUL BOUCHY.

---

# Les enseignements pédagogiques de Stuart Mill.

## I. — Stuart Mill critique de James Mill éducateur.

C'est un rare bonheur que de pouvoir suivre la formation d'un grand esprit comme celui de Stuart Mill. En lisant *Mes mémoires* et le *Discours de Saint André*, en mesurant la supériorité intellectuelle et morale que ces œuvres expriment, nous pensons avec James Mill, le père et l'unique professeur de Stuart Mill, qu' « il est peu de choses aussi instructives ». James Mill veut que l'on ne néglige aucun des traits qui distinguent le futur grand homme sur les bancs de l'école. Et combien n'importe-t-il pas, dit-il encore, à la science de l'éducation, « de savoir, dans le plus extrême détail, quels moyens ont été effectivement mis en œuvre pour produire les grands talents ! »

On a rarement attribué une telle puissance aux procédés et aux méthodes en matière d'éducation intellectuelle. Stuart Mill lui aussi, s'attarde à décrire la suite des travaux qu'il a entrepris et achevés sous la direction de son père parce qu'il leur prête, pour l'acquisition des connaissances et pour l'art de les utiliser, une vertu supérieure à celle que possèdent les études organisées dans les écoles. Son éducation a été « conduite, dit-il, en dehors des voies habituelles et d'une façon remarquable ». Et précisément il n'y a rien d'immodeste à lui à se donner en exemple, car il ne s'attribue ni précocité ni facilité exceptionnelles, et il pense que tout le mérite de son talent revient aux procédés qui lui furent imposés. A l'en croire, dans la pédagogie ordinaire, une étrange disproportion éclate entre les résultats de l'enseignement et le temps dépensé à les acquérir. Pourtant Stuart Mill s'apercevra un jour que la quantité du savoir et la souplesse

de l'intelligence ne sont pas le tout de l'éducation. Dans une première étude nous suivrons avec lui sa formation jusqu'à l'année 1826, où il atteint l'âge de vingt ans et où il subit une « crise d'idées » : formation et crise qui nous apportent, de plusieurs principes essentiels de pédagogie, une démonstration vécue et persuasive.

I. — Stuart Mill est resté jusqu'à l'âge de quatorze ans sous l'unique direction de son père. Il n'a pas eu d'autre professeur. Mais quel professeur! armé de quelle autorité! entêté à quelles exigences! C'était un grand autoritaire que ce grand libéral, dur aux autres comme à lui-même, ne cessant de travailler et d'acquérir afin de ne point cesser d'agir. Nous n'avons pas à le suivre dans son action politique : qu'il nous suffise de rappeler qu'il prit une part active à la formation du parti des réformes, qu'il a lutté sans trêve par la parole et par la plume, que la réforme de 1832 est en grande partie son œuvre, et qu'il est selon la formule de M. Marion, de ceux « qui ont secoué l'esprit anglais quand il était menacé de s'endormir dans la tradition, de se laisser enliser par le fanatisme et submerger par l'égoïsme industriel ». Son activité a poursuivi la réalisation sociale de la formule de Bentham : la recherche du plus grand bonheur du plus grand nombre a pour obstacle les plus grands privilèges réservés au plus petit nombre, et pour instrument le libre développement des droits égaux. Cette formule elle-même n'implique aucun sentiment particulier, mais seulement un sentiment d'ordre général et abstrait, l'amour du bien public. En toutes choses, James Mill se méfie de toute inspiration qui a sa source dans un fait affectif : émotion, sentiment, passion. Il reconnaît la valeur des plaisirs selon l'arithmétique de Bentham, mais il pense qu'on « surestime » les plaisirs. Il place très haut, nous dit Stuart Mill, « les plaisirs auxquels donnent naissance les affections bienveillantes », mais il pense qu'on surestime le sentiment, et pour lui « la qualité bonne ou mauvaise ne s'applique qu'aux actions ». Cette attitude est à la fois expression du tempérament, parti pris de l'intelligence, décision de la volonté. Le sentiment fait obstacle à l'exercice de la raison, telle qu'elle est conçue dans la philosophie anglaise, de cette faculté de choisir entre les plaisirs pour composer le bonheur individuel et entre les

moyens d'action pour réaliser l'intérêt général. Dans la famille, il fait obstacle à l'exercice de l'autorité qui choisit entre les instruments de discipline intellectuelle et morale pour hâter l'avènement et pour assurer le règne de cette raison même. Mais si à nos yeux c'est déjà une erreur pour quiconque exerce l'autorité, père ou précepteur, de se priver des ressources de l'affection et de la confiance, de quel poids l'erreur devait-elle peser sur la vie affective des enfants de James Mill! « Il ressemblait, nous dit Stuart Mill, à la plupart des Anglais qui rougissent de laisser voir leurs sentiments et qui les étouffent afin de les empêcher de se manifester. » Ainsi cette pudeur du cœur, qui, selon Stuart Mill, est caractéristique de la race; agissait sur James Mill dans le même sens que le culte qu'il avait voué à l'idée. Ajoutez à cela le naturel irritable de l'homme, l'inégalité de son humeur, la sévérité de son tempérament, et vous aurez la conviction que les enfants de James Mill ont manqué non seulement de tendresse, comme le dit Stuart Mill, mais encore du bonheur qui est propre à l'enfance, du bonheur qui est l'un des droits de l'enfance, et par suite l'une des fins, la moins haute il est vrai, de l'éducation. Mais la suite d'une telle erreur est-elle bornée à la période de l'enfance? Car le sentiment n'est pas seulement une ressource pour l'éducateur, un ressort sur lequel il peut agir pour aller à son but; c'est une partie de l'âme qui croît avec les autres, et que par suite il faut « éduquer » comme les autres, pour qu'elle réalise sa fin propre, et en harmonie avec les fins de toute l'âme. Dans l'âme de Stuart Mill la crise de 1826 eut pour origine l'omission de cette éducation particulière.

L'intelligence, au contraire, ne manque ni de matière ni d'exercice. Stuart Mill commença le grec à trois ans, à ce qu'on lui a dit. Ce dont il se souvient, c'est que son père lui fit apprendre des listes de mots, ensuite qu'il le mit brusquement à la traduction des fables d'Esope et de l'*Anabase*. Quand il commença le latin à huit ans, il avait lu déjà Hérodote, la *Cyropédie* de Xénophon, les entretiens mémorables, du Diogène Laerce, du Lucien et de l'Isocrate. En 1813, — à sept ans! — il lut les premiers dialogues de Platon, et il reconnaît que son père, voulant qu'il comprît le *Théétète*, exigeait de lui l'impossible. Le père servait de dictionnaire, et travaillant à son « Histoire de l'Inde » pendant que le

fils faisait ses traductions, il supportait les interruptions incessantes de l'enfant qui s'enquérait du sens des mots. L'arithmétique allait de pair avec le grec, c'était le travail du soir. Avec cela, de nombreuses lectures, et des conversations où l'enfant rendait compte de ses lectures. Stuart Mill se rappelle encore le plaisir qu'il prit à l'histoire de Philippe II et Philippe III d'Espagne dans Watson, à l'histoire de Rome dans Hooke, à l'histoire d'Angleterre dans Hume. Notons que les promenades où on passe en revue tant de choses ont été ordonnées à James Mill pour sa santé et qu'elles ont lieu de 1810 à 1813. Le père et le fils sont des bourreaux de travail; ils réalisent la solution héroïque du problème de la discipline intellectuelle, celle de Rabelais et de Milton, celle qui convient à un monde de géants et défie notre pauvre humanité.

Encore y a-t-il dans Rabelais une instruction fondée sur l'observation de la nature à côté des enseignements qu'enferment les monuments du génie humain, une préoccupation esthétique à côté du souci d'acquérir. Et ce n'est pas addition, c'est plutôt correction du savoir livresque et positif. Ici est poursuivie jusqu'au bout l'acquisition encyclopédique par le livre. Toutes les œuvres grecques et latines sont l'objet d'une lecture approfondie. Avant douze ans, Stuart Mill aborde les mathématiques spéciales. Il est vrai qu'il y éprouve de grandes difficultés, car il n'est pas en possession des vérités plus élémentaires qui en contiennent la clé. Il lit toujours beaucoup de livres d'histoire, notamment *La Grèce* de Mitford. La poésie a peu de place dans cette instruction, et les récréations favorites sont empruntées aux sciences physiques, sur lesquelles Stuart Mill dévore encore force traités. Enfin, en 1819, il commença l'économie politique : chaque jour il entend une leçon de son père, et chaque jour il en fait une rédaction. L'année suivante, à l'âge de quatorze ans, Stuart Mill quitte l'Angleterre pour plus d'une année, et au retour, s'il est encore dirigé par son père, il ne reçoit plus de leçon de lui.

Cette encyclopédie ne va pas sans une sévère discipline. Elle est puisée aux livres, mais elle a pour objet de former, et non seulement d'enrichir l'intelligence. Cette formation repose elle-même sur deux méthodes : la réflexion sur le fond et l'exercice

formel. La réflexion sur le fond accompagne toujours l'effort de mémoire; le père est là pour soutenir à mesure le jugement hésitant ou défaillant de l'enfant : « Quand j'arrivai à la guerre d'Amérique, dit Stuart Mill, je pris parti comme un enfant que j'étais pour la mauvaise cause parce qu'elle s'appelait la cause de l'Angleterre. Mon père me ramena à la bonne. » Et il expose que son père lui donne, toutes les fois que l'occasion se présente, « sur la civilisation, le gouvernement, la moralité et la culture intellectuelle » des explications qu'il devait reproduire en son langage. Ce n'est donc pas la méthode active qui manque à cet enseignement, mais bien la base concrète, avec la gradation qui, en toute discipline, élève l'esprit du concret à l'abstrait. James Mill voulait que, non seulement, toutes choses fussent comprises, mais qu'elles fussent cherchées d'abord, et il n'expliquait une difficulté d'économie politique ou de grammaire ancienne que lorsque l'enfant était à bout avec ses seules ressources. Méthode excellente en effet pour exercer l'esprit à se faire des opinions personnelles comme le proclame Stuart Mill, si toutefois on avait fait entrer à temps dans les « ressources » de l'enfant un procédé de recherche qui respectât la grande loi de la progression de l'intelligence.

Il en est de même des exercices formels. L'étude des auteurs anciens servait de base au maniement des opérations qui dote l'intelligence des pouvoirs de former les idées, les jugements, les raisonnements selon les lois de la logique, et de les exprimer les uns et les autres, de les composer et de les développer selon les lois de la rhétorique. James Mill éclairait aux yeux de son fils un discours de Démosthène, non seulement par l'étude des institutions grecques, mais encore par l'examen de l'habileté qui se marque au choix, à la place, à l'enchaînement des arguments. La méthode de Platon surtout demeure aux yeux de Stuart Mill une discipline intellectuelle de premier ordre. Il a éprouvé qu'elle corrige les préjugés de l'intelligence qui fait ses associations d'idées d'après le langage populaire. L'interrogation, le rapprochement du général et du particulier, la division, toutes ces opérations sont, dit Stuart Mill « d'une valeur inestimable.... Même à l'âge où j'étais, elles prirent sur moi un tel empire qu'elles devinrent pour ainsi dire un élément de mon propre esprit. »

Il retira un bénéfice analogue des discussions dont l'économie politique fut la matière. Il est exercé d'ailleurs d'une façon directe à l'art de composer et d'écrire. Il est tenu de composer en vers anglais comme il est tenu de refaire la rédaction d'économie politique jusqu'à ce qu'elle soit au point. A côté de la composition obligatoire il s'exerce à un travail libre de composition, et à douze ans il écrit une histoire du gouvernement romain où il prend la défense des lois agraires et le parti de la plèbe. Ainsi s'est formée une intelligence à la fois rigoureuse et souple, habile à la dialectique, capable de prouver ou de réfuter, riche en un mot en ressources de logique et de rhétorique pour faire valoir la science acquise ou la vérité découverte. Ainsi partie de l'abstrait la discipline intellectuelle retourne à l'abstrait.

Mais l'abstraction est au cœur de la pédagogie de James Mill. De même que la méfiance à l'égard du sentiment, elle est consciente, elle est voulue. Stuart Mill reconnaît que son père compte trop « sur l'intelligibilité de l'abstrait, présenté seul, sans le secours d'aucune forme concrète ». Il nous donne cette impression à propos de la diction à laquelle il devait s'exercer sur les textes de Démosthène et de Platon. James Mill se bornait à dire comment il aurait fallu lire, il ne le montrait pas, et Stuart Mill n'aperçut que tard « les bases psychologiques des règles que son père appliquait dans l'art d'infléchir la voix ». La foi dans l'intelligibilité de l'abstrait! Cette formule résume excellemment tout le système. Point de préface à l'encyclopédie que nous avons parcourue, aucune initiation pour aucune des branches qui la composent. Dès que l'enfant sait lire et écrire, il aborde l'étude des langues. Il doit comprendre le développement des vérités mathématiques en vertu de leur suite logique, sans distinguer entre les degrés de difficulté qu'elles peuvent offrir aux divers plans. Il suffit même de lire les expériences pour s'initier à la science expérimentale. La méthode, si on peut donner ce nom à une pratique qui en est la négation, est bien en rapport avec la conception même que James Mill avait de l'objet de l'éducation intellectuelle : acquérir d'une part, et de l'autre dresser le mécanisme des opérations logiques.

Il n'en est pas autrement de la volonté : il suffit de lire les exemples d'énergie pour faire passer l'énergie dans l'action.

Les lectures en cet ordre n'ont point manqué à Stuart Mill. Celui-ci remarque que son père ne fait rien pour combler les lacunes de l'éducation privée, pour chercher un équivalent des leçons de l'école. S'il doit quelque vigueur à ses habitudes d'hygiène, il demeure maladroit, et son père le gourmande pour sa nonchalance aux détails de la vie usuelle. Comme s'il suffisait de décider qu'on veut être actif, industrieux ou adroit, pour l'être en effet! De même, s'il s'agit des qualités de décision et d'action, James Mill s'en tient à de « sévères admonestations ». N'a-t-il point procuré à son fils des livres d'histoire et d'exploration, où le disciple peut puiser toute la force morale que requiert la vie? La leçon ne s'est-elle point résolue chaque fois en idées parfaitement claires qu'il suffit de mettre en action?

Ainsi cette éducation qui, selon la formule de M. Dugas, « fut un chef-d'œuvre de logique, de rigueur systématique, de fidélité à des principes clairement définis et nettement avoués » apparaît d'autre part comme un développement monstrueux de l'intelligence abstraite, exclusive de toute éducation de la sensibilité parce que l'intelligence abstraite se méfie du sentiment et le réprime, exclusif aussi de toute éducation de la volonté, parce que l'intelligence abstraite a tout pouvoir sur l'action et lui dicte sa loi, exclusif enfin de toute méthode dans l'ordre intellectuel parce que l'intelligence abstraite porte avec elle la lumière de ses opérations. M. Dugas ajoute que cette éducation « fut un triomphe parce qu'elle germa sur un terrain favorable ». Et en effet il est possible que Stuart Mill n'ait pas à un degré exceptionnel, si nous voulons l'en croire, la facilité, la mémoire ou l'activité, mais il a une précocité particulière pour entendre les signes que sont les mots ou les faits. Sa maturité est telle qu'il n'a point traversé les étapes de l'intelligence enfantine. Si son père compte sur l'intelligibilité du pur abstrait, lui-même a une aptitude particulière à comprendre l'abstrait; de ses lectures ou de ses observations il s'y élève d'un coup, sans effort et en se jouant. Le professeur qui s'adresse à un tel élève ne peut commettre d'erreur. Il le peut d'autant moins qu'entre les deux intelligences il y a filiation, et que par suite l'enseignement tel que James Mill l'a conçu est adapté à la nature intellectuelle de Stuart Mill. Que si le maître fait erreur, le disciple en tire parti.

James Mill tenait toujours l'enseignement d'un degré au moins au-dessus de l'intelligence de son fils : celui-ci franchissait le degré. James Mill, dans les études où il était lui-même peu versé comme les mathématiques spéciales, plaçait son fils en présence des difficultés sans aucun secours. Stuart Mill, bien qu'il trouve excessive en ce point l'exigence de son père, triomphe des difficultés. Enfin, s'il fait des choses peu utiles, comme des compositions en vers, il sent que c'est là une gymnastique qui fortifie son intelligence et qu'il y puise une science plus précise de sa langue maternelle. C'est donc à la nature et à l'effort de Stuart Mill plus encore qu'à l'esprit de suite de James Mill qu'il faut rapporter le triomphe de cet enseignement. Le concours de ces deux intelligences, l'une mère de l'autre, si l'on peut traduire ainsi le lien qui unit le père et le fils, mais la seconde plus belle que la première, plus riche et plus souple à la fois, donna à Stuart Mill « l'avance d'un quart de siècle » sur les contemporains.

Des considérations si particulières ne font que mieux ressortir les défauts que présente la discipline proprement intellectuelle instaurée par James Mill éducateur de son fils : massive, abstraite et sévère, elle viole par trois fois, peut-on dire, les lois du développement de l'enfant. Mais qu'elle constitue le tout de l'éducation, qu'elle dispense l'éducateur de former la sensibilité et la volonté de l'homme, voilà l'erreur dont Stuart Mill a souffert et qu'il redressera en raison de la souplesse et de la richesse de son esprit. Par quelle réaction de sa sensibilité et de sa volonté, c'est ce qu'il va nous dire lui-même.

II. — Stuart Mill à Ford Abbey chez Bentham a « le sentiment d'une existence plus libre et plus large ». De nouvelles conditions de vie lui sont une première révélation de sentiments qui ne pouvaient jusque-là prendre leur essor. « Rien ne contribue plus à élever les sentiments des gens que le caractère large et libre de leurs habitations. » Notation curieuse entre les conditions matérielles de la vie et la première éducation de la sensibilité. Et la preuve de ce rapport est encore dans l'éveil de l'émotion poétique qui se révèle à Stuart Mill avec la « solitude riante, ombragée et pleine du bruit des chutes d'eau ».

Le séjour qu'il fait en France en 1820 agit dans le même sens. Le bienfait, pour lui, c'est de respirer « pendant toute une année

l'atmosphère libre et douce de la vie qu'on mène sur le continent ». Et encore, à ce qu'il nous explique, le véritable défaut de la société anglaise de ce temps lui était encore inconnu. « Je ne me doutais pas de ce dénûment de sentiments élevés qui se révèle par un dénigrement moqueur » et qui se marque aussi à ce que chacun « s'abstient de professer aucun principe élevé d'action », si ce n'est en quelques cas réglés par l'étiquette avec l'habit et les formalités. Stuart Mill loue les Français de leurs sentiments élevés qui marquent de leur cachet toutes les relations humaines », et qui parfois s'évaporent, mais aussi « s'entretiennent dans toute la nation par un exercice constant et s'excitent par la sympathie ». Tandis que l'Anglais refoule jusqu'à l'expression des sentiments qu'il éprouve, le Français va dans l'expression au delà du sentiment réel. La sociabilité de l'un est association d'actes utiles; celle de l'autre, échange sympathique d'idées. Par une analyse profonde. Stuart Mill aperçoit « le prix de la culture générale de l'intelligence qui résulte de l'exercice habituel des sentiments et qui descend par ce canal dans les classes les moins instruites ». C'est l'affirmation de la valeur sociale de la culture générale et de la valeur morale de l'éducation du sentiment qui en est la source. L'Anglais, dit-il encore, ne s'intéresse pas aux choses qui ne le touchent pas, si bien que « ses sentiments et même ses facultés intellectuelles, restent sans développement, ou se développent dans une direction unique et très bornée, et le réduisent en tant qu'être spirituel à une existence négative ». Grande leçon à la fois de psychologie ethnique et de sociologie, par laquelle se fonde la valeur de la culture qui est le premier principe de la pédagogie française! Donner à l'être spirituel son existence positive, c'est développer ses facultés intellectuelles toutes, et dans toutes les directions, c'est aussi l'entraîner à un exercice habituel des sentiments par lequel l'intelligence s'exprime, se communique et répand, dans toutes les classes de la nation, les éléments de culture.

Voilà certes une belle apologie de l'éducation du sentiment. Mais Stuart Mill, après son voyage en France n'en a qu'une intuition obscure, et son intelligence en est encore à suivre une direction unique jusqu'au jour où la richesse de son fonds doit faire éclater le cadre dans lequel elle était emprisonnée. C'est

la direction que l'intelligence du père avait déjà suivie, mais avec des vues plus larges et des résultats plus précis qui enrichissent le libéralisme de Bentham. L'étude de la Révolution française lui révéla que des principes de la liberté sont « la foi d'une nation », foi efficace et agissante, et de ce jour la Révolution, « maîtresse de son esprit » donna sa couleur à ses « juvéniles aspirations ». Ce furent ensuite les livres de Bentham qui mirent à nu, sous ses yeux, le vice des raisonnements « usités en morale et en législation » et le dogmatisme déguisé sous « les lois de la nature, la droite raison, le sens moral » et autres expressions toutes faites qui tiennent lieu d'explications et qui sont la mort de l'analyse. Mais surtout Bentham a révélé à Stuart Mill le critère de la moralité des actions : c'est le principe du bonheur, autour duquel se groupèrent en système toutes les idées de Stuart Mill, « clef de voûte, comme il le dit, qui fit tenir en un seul corps tous les éléments détachés » de ses connaissances et de ses croyances. En même temps il subit l'influence des philosophes empiristes, Condillac, Helvétius, Locke, surtout Hartley et James Mill. Stuart Mill ne dérogera plus au principe psychologique qui ramène les principes dits rationnels à l'expérience et à l'association des idées. Enfin, au contact d'un livre sur l'utilité de la religion naturelle, Stuart Mill acquit la conviction que le déisme optimiste ne contient pas moins de contradictions que la doctrine confessionnelle et qu'il n'est pas plus favorable au développement moral. Dès lors, il considéra comme religieux les hommes qui possèdent certaines qualités de caractère, et par cela même « une conception idéale d'un Être parfait sur lequel ils ont coutume de lever les yeux comme le guide de leur conscience ». Ainsi la pensée laïque serait bornée à une courte vue si elle se limitait à l'accomplissement, à l'approfondissement même des devoirs qu'exige cette vie. Il lui faut un modèle qui en domine le cours, un idéal qui en stimule le progrès continu. Stuart Mill a conçu le Dieu intérieur sous la forme tout abstraite d'un symbole moral.

Il s'est très bien rendu compte de l'attitude mentale dans laquelle il adoptait la psychologie empiriste et la morale utilitaire, et que le défaut en remontait à l'éducation qu'il avait reçue de son père et qu'il continuait de recevoir du milieu ben-

thamiste. Il s'applique à lui-même la définition que l'on donnait, à tort selon lui, de tout benthamiste : « simple machine à raisonner ». Ce principe de l'intérêt général qui est « son plus vif sentiment » et dont il poursuit la réalisation avec tant de zèle n'intéresse pas l'âme même. Il se résout en « opinions spéculatives » qui ne se rattachent « nullement à un vif enthousiasme pour une noblesse idéale ». Il est fonction de l'intelligence abstraite, comme le Dieu que Stuart Mill offre pour idéal à l'action. C'est que la culture poétique a manqué à son éducation : c'est Stuart Mill lui-même qui nous le dit, ajoutant qu'elle est pourtant « l'aliment naturel » de la jeunesse, tandis qu'il a été « surnourri de l'aliment de la polémique, c'est-à-dire de la logique pure et de l'analyse ». Mais James Mill n'est pas le seul responsable de cette exclusion du cœur : les benthamistes n'attendent que de l'éducation de l'intelligence la régénération de l'humanité. Si nous nous rappelons la fine critique que Stuart Mill a faite de l'âme anglaise, nous sommes amenés à penser que dans l'ordre de l'abstraction les benthamistes renchérissaient sur les Anglais et James Mill sur les benthamistes, de telle sorte que Stuart Mill avait été engagé à l'extrême dans la voie unique où toutes choses devaient être vues sous l'aspect spéculatif.

Ce n'est pas qu'il ait failli à une action positive. Avec les frères Austin il avait fondé en 1822 un groupe dit société utilitaire qui fit la fortune de cette étiquette. Il retira plus de profit encore du rôle que son père lui réserva à la Compagnie des Indes, mais le travail de bureau ne lui fit abandonner ni la campagne ni les voyages. Suisse, Tyrol, Italie, lui laissent pour la vie de charmants souvenirs. Il ne l'empêche pas non plus de suivre ses travaux de prédilection, d'agir ou d'écrire pour la propagande de ses idées. Cette activité ne va point pourtant sans le sentiment d'un vide, car nous allons voir dans la crise de 1826 s'accuser les revendications de la sensibilité et de volonté tour à tour.

III. — Stuart Mill se trouve donc, à l'automne de 1826, dans un état pénible, insensible à tout plaisir, n'ayant goût à rien, et tout d'un coup il se demande s'il serait heureux, à supposer que fussent réalisés à l'instant tous les objets qu'il avait poursuivis dans la vie : « Non, me répondit nettement une voix intérieure que je ne pouvais réprimer. Je me sentis défaillir. Tout

ce qui me soutenait dans la vie s'écroula. » Il ne lui reste rien où se prendre. La page est émouvante lorsqu'on pense que Stuart Mill est attaché au principe du bonheur comme à la règle suprême de la vie : mais que peut faire la réalisation du bonheur général à l'esprit qui n'y a engagé qu'un intérêt spéculatif et qui dans la vie du cœur n'a su découvrir qu'un jeu d'association? Le malaise fut durable. Stuart Mill revenait en vain à ses livres : ceux-ci n'avaient plus de charme. Il ne pouvait se confier à personne, ayant le sentiment que sa souffrance n'était ni intéressante ni sympathique; et son père, à supposer qu'il le comprît, n'était pas le médecin désigné : « Mon éducation était tout son ouvrage, il l'avait conduite sans jamais songer qu'elle pouvait aboutir à ce résultat. » C'est donc à juste titre que M. Dugas dit que l'éducation conçue par James Mill « échoua à force d'avoir réussi ». Si le magnifique développement de logique qu'elle comporte a atteint son but, l'échec de l'ensemble n'en est que plus sensible.

Lors de cette crise, Stuart Mill s'aperçoit que non seulement le sentiment n'a pas eu sa part dans son éducation, mais encore que l'esprit d'analyse y a reçu un développement excessif et funeste au développement de toute sensibilité. Stuart Mill pensait que les sentiments, bons ou mauvais, étaient le résultat de l'association, que l'association du plaisir et de la peine aux idées des objets nous les fait aimer ou haïr, que l'éducation doit donc tendre à former de fortes associations de plaisir avec les « choses qui concourent au bien de la généralité ». Et pour les former, les maîtres avaient compté sur « les vieux moyens vulgaires, l'éloge et le blâme, la récompense et le châtiment ». Mais les associations ainsi fondées sont artificielles et ne résistent pas au travail dissolvant de l'analyse. Lorsqu'il s'agit d'association entre causes et effets, fins et moyens, les rapports de nos idées sont fondés dans la nature des choses et nos idées « unies comme les choses mêmes », l'analyse ne peut que resserrer le lien. Elle disjoint au contraire les idées accidentellement associées et affaiblit les associations qui sont « pur sentiment ». Je pouvais bien savoir, dit Stuart Mill, qu'un sentiment, comme celui de la sympathie ou de l'humanité « me procurerait le bonheur, cela ne me donnait pas le sentiment ». Il insiste sur cette inertie du cœur, qui pouvait être, en des disciples moins doués, un arrêt

de mort pour la sensibilité, et ne fut chez lui qu'un sommeil. Lorsqu'il se demande en effet « comment créer dans un esprit irrévocablement analytique de nouvelles associations de plaisir avec n'importe lequel des objets que l'homme désire? » la richesse de sa nature, aidée par le hasard, lui offre la solution définitive du problème.

Le hasard est représenté par le texte de Marmontel qu'il eut l'occasion de lire six mois après et où cet écrivain raconte comment il eut l'inspiration dans un âge encore tendre de faire sentir aux siens qu'il remplacerait auprès d'eux le père qu'ils venaient de perdre. « Je fus ému jusqu'aux larmes », dit Stuart Mill avec la même spontanéité et la même acuité d'impression qui avaient traduit d'abord sa défaillance. Du coup il est affranchi de l'obsession, il sait que tout sentiment n'est pas mort en lui, il reprend goût à la lumière, à la lecture, à la causerie. C'est bien cela : son cœur est vivant. Et de la crise sortent deux grands enseignements pour Stuart Mill et pour nous : d'abord, que si le bonheur est « la pierre de touche de toutes les règles de conduite », il ne peut être atteint que si l'homme a un autre but que le bonheur; ensuite, que l'homme n'est capable d'éprouver le bonheur que par une « culture intérieure » qui conserve l'équilibre entre les facultés et développe le sentiment en même temps que l'esprit d'analyse. Faire l'éducation du sentiment, apprendre à l'enfant à s'absorber dans la poursuite d'une fin autre que le bonheur, voilà les deux conditions auxquelles l'éducateur formera l'aptitude au bonheur, deux conditions qui n'en font qu'une, car faire l'éducation du sentiment n'est-ce pas attacher le cœur à des fins désintéressées? Du même coup l'instrument de cette éducation est trouvé : c'est l'art, c'est la poésie, c'est tout ce qui fait comprendre la beauté des choses. Stuart Mill lit Wodsworth et il sent qu'il n'a plus rien à redouter de l'analyse.

Pourtant une funeste association d'idées pèse encore sur l'âme de Stuart Mill et cause une rechute, c'est celle qui est engagée dans le mot nécessité. Il voudrait rejeter « la croyance que le caractère est formé par les circonstances ». Pour la volonté comme pour la sensibilité, Stuart Mill a souffert des lacunes de l'éducation première; pour l'une comme pour l'autre l'excès de l'esprit analytique a dissous les forces psychologiques. La psy-

chologie de l'association paraît affranchir l'intelligence des illusions qu'engendre le sentiment, le sentiment de la liberté en particulier; c'est au contraire dans le réseau des associations que Stuart Mill se sent esclave, et il s'en affranchit en reconnaissant dans le mot nécessité une fausse association d'idées. Si nos actions sont déterminées, nous avons un pouvoir sur les circonstances qui les déterminent, et par suite notre volonté sur la formation de notre caractère. « Mon cœur fut soulagé », dit Stuart Mill arrivant à la solution décisive de cette crise.

« Mon cœur fut soulagé », « Je fus ému jusqu'aux larmes », « Je me sentis défaillir » : que ces expressions, bien qu'elles traduisent la part que toute l'âme de Stuart Mill prend aux problèmes posés par la vie, ne trahissent pas le caractère intellectuel de leur énoncé. Une « crise dans mes idées », dit Stuart Mill, et ce sont bien des idées qui ont troublé l'âme de Stuart Mill, ce sont d'autres idées qui rendront à son intelligence la lumière, à son âme la sérénité. Comment en cet esprit tout problème ne conserverait-il pas sa forme abstraite sous l'émotion qui étreint toute l'âme? Stuart Mill, reconnaissant qu'il faut avoir d'autres buts que le bonheur, qu'il faut cultiver le sentiment avant de donner l'essor à l'esprit d'analyse, que le pouvoir de l'homme agit sur les circonstances, tient une chaîne de vérités qui avec le repos de la certitude lui garantissent l'efficacité de l'action. Il sait comment modifier la direction de son esprit. Mais Stuart Mill peut-il faire cette modification sans revenir sur les méthodes qu'il considérait comme acquises de la psychologie empiriste et de la morale utilitaire?

F. Gazin.

---

# Chronique de l'Enseignement primaire en France.

L'anniversaire de l'armistice (11 novembre 1921) dans une École normale (rapport de M. de Directeur de l'École normale d'Instituteurs de Saint-Brieuc). — Comment célébrer l'anniversaire de l'Armistice, de façon telle que nos jeunes gens en gardent un vivant souvenir? J'ai pensé qu'il pourrait être intéressant à mes collaborateurs, la plupart combattants de la grande guerre, de venir raconter aux élèves-maîtres, très simplement et en toute vérité, ce qu'avait été pour eux et leurs poilus la journée historique du 11 novembre 1918. Ma demande fut tout aussitôt agréée, avec une charmante bonne grâce.

Le vendredi matin, donc, après le rassemblement habituel, professeurs et élèves-maîtres, et les plus grands élèves de l'École annexe, se réunirent à l'amphithéâtre Brunot[1]. Nos Morts[2] étaient présents : des lauriers et des fleurs, pieux hommage, décoraient le marbre où sont gravés leurs noms.

J'ouvris la séance en évoquant mes souvenirs d'armistice : la joie régnant en souveraine au camp de prisonniers de Burg (en Prusse); les acclamations et les chants, et les rires, et les folles espérances du prochain retour au foyer; — les « orgies » d'un banquet où toutes les provisions de tous les colis de France avaient fait figure dans le plus disparate et le plus invraisemblable des menus; — la chaleur communicative d'une représentation improvisée, et combien applaudie, au théâtre, notre théâtre... « Le Cafard épileptique », de joyeuse mémoire; — les allusions à la fois très libres et très osées à nos geôliers d'hier, qui ne désarmaient pas; — la « conduite de Grenoble » au commandant allemand du camp, qui refusait de nous laisser sortir en ville; les allées et venues incessantes des affairés faisant leurs malles.... Puis, les sorties libres et la victorieuse conquête du café Rolland enlevé à ses hôtes habituels, Messieurs les officiers de Prusse et d'Empire; des anecdotes sur le moral de la population allemande, en ces jours de débâcle et d'anarchie profondes, proprement incroyable. Enfin, mon séjour à Berlin; mes observations sur la Révolution; une visite... à la statue en bois d'Hindenbourg... Que sais-je?

1. Du nom du professeur Brunot, mort pour la France.
2. 36 élèves-maîtres morts pour la France.

M. Benoit, professeur de lettres, lieutenant porte-drapeau du premier régiment français rentré à Strasbourg, voulut bien évoquer à son tour, la journée du 11 novembre, très semblable aux autres, à s'y méprendre, dit-il. Le canon tonna toute la journée, plus fort que jamais. Comment supposer que c'étaient les Américains qui brûlaient leurs dernières cartouches, en l'espèce des obus de tous calibres, provisions assurément très encombrantes et devenues inutiles? Comment ne pas supposer bien plutôt, que les bruits d'armistice étaient de ces « bobards » auxquels se plaisaient et complaisaient les plus inventifs des « cuistots »? Et nos Bretons sont si peu expansifs! Et la guerre avait été si longue et si dure! Et l'on était si las!... qu'on manquait de cœur, vraiment, pour fêter ce grand jour.

Les vrais grands jours, d'ailleurs, ce furent les lendemains d'armistice, la triomphale promenade militaire en Alsace délivrée, et l'inoubliable entrée dans Strasbourg, notre Strasbourg redevenu français.

Nous avions douté, nous et tant d'autres, d'une telle fidélité, dupes trop complaisantes d'apparences trompeuses. Comment, pourtant, se méprendre sur de tels gestes, narrés avec une émotion prenante : une vieille femme, bouleversée, s'agenouillant devant notre drapeau qui passe, et faisant le signe de la croix; une jeune fille demandant, tout émue, la permission de baiser la relique sacrée; un père disant à son jeune fils : « Embrasse-le, et souviens-toi »; un bourgeois sollicitant du colonel un air de *Marseillaise* sur la tombe du vieux soldat de 70, au cimetière natal; un vétéran revêtant l'uniforme de la garde impériale et passant sur le front des troupes.

L'émotion fut grande, à ce moment, dans la salle. Des larmes, furtivement essuyées, la trahissaient, et ce tremblement de la voix qui dit le trouble intérieur.

Un autre professeur, M. Chotard, lieutenant dans un bataillon de chasseurs à pied, raconta comment, sur l'Yser, la nouvelle de l'armistice fut accueillie sans manifestations d'enthousiasme. De la boue! Toute la misère de la guerre, reflétée dans le plus désolé des paysages! Un ravitaillement en défaut, tel que le « pinard » manqua ce jour-là. Autant de conditions défavorables s'il en fut. On brûla cependant fusées et feux de bengale, et quelques maladroits se brûlèrent, fâcheusement, tout à fait mal à propos.

M. Le Berre, blessé à Douaumont et réformé de guerre fit un récit humoristique, qui déchaîna le rire, de la journée du 11 novembre à... Quimper-Corentin. Le canon tonna, un vieux mortier de Louis-Philippe. Boiteux, bossus, tous les infirmes manifestèrent bruyamment. Deux jours auparavant déjà — fausse alerte — on s'en était donné à cœur joie. En vérité, ce fut un bel enthousiasme. Quel dommage que nos poilus n'aient pas fêté l'armistice à... Quimper-Corentin!

M. Levionnois, capitaine adjudant-major au 175$^{e}$ d'infanterie, commandait alors, en Macédoine, un bataillon en marche sur Monastir

venant de Prilep. Une température extrêmement rigoureuse; des poilus gelés que la nouvelle de cet armistice ne parvint pas à réchauffer. « Notre armistice, à nous autres soldats d'Orient, il y avait déjà deux mois qu'il était signé avec les Bulgares. Et la guerre n'était pas finie pour nous! jusqu'à mai 1919, — le 3e armistice — nous combattions les bolchevicks, à Sébastopol et sur le Dniester. »

Après avoir remercié Messieurs les Professeurs, très applaudis, je posai quelques questions propres à expliquer, psychologiquement, ce fait assez déconcertant au premier abord, d'un enthousiasme plus vibrant à l'arrière qu'au front.

La question fut reprise en cours de psychologie, le jour suivant, et je résume ici, d'après des travaux d'élèves-maîtres de 1re année les arguments jetés dans le débat.

L'armistice fit pousser aux familles un soupir de soulagement; c'était la fin du cauchemar. Les poilus, eux, étaient « cuirassés ».

Au front, la joie fut davantage contenue : c'est *en soldat* que les combattants reçurent la nouvelle. La population de l'arrière, en majorité féminine, était de tempérament plus démonstratif.

Ce fut pour nos poilus une heure de recueillement, de retour sur le passé, loin des leurs. Sorte d'isolement moral.

Le front, son aspect désolé, ses ruines, contribuaient à tuer l'enthousiasme. A l'arrière, au contraire, les villes pavoisées et bruyantes étaient une excitation.

Les soldats s'étaient fait, tout au long de la guerre, une idée telle de l'armistice que la réalité devait leur en paraître d'autant moins belle (comparez l'idée *qu'on se fait* d'un prochain départ en vacances *et la réalité* de ce départ).

Circonstances particulières : l'extrême fatigue des derniers mois de la guerre de poursuite; la température (novembre); un ravitaillement en défaut; les préoccupations d'avenir (situation à faire ou à refaire). « Le charme était brisé. »

Surprise moindre aussi parce que défaite assurée des Boches.

Arguments d'inégale valeur, certes, mais qui attestent un travail de réflexion. L'entretien fut intéressant, vivant. De jeunes « psychologues » se montrèrent passionnés dans la discussion.

Quoi qu'il en soit, j'estime que cette façon de célébrer l'armistice a été une forte leçon, de patriotisme, d'abord; de probité historique ensuite.

« Nous estimerons plus encore nos Professeurs » me dit en sortant un élève-maître. Je fus vraiment heureux d'une telle réflexion.

---

# A travers les périodiques étrangers.

---

## États-Unis d'Amérique.

The School Review. Janvier 1921. *Le budget scolaire en Californie.* — La *School Review* donne, d'après les « Sierra Educational News » des renseignements intéressants sur les dépenses consenties par les électeurs de la Californie en faveur de l'enseignement. L'État devra prévoir 30 dollars (377 francs environ au cours du jour) pour chaque élève primaire et secondaire. Chacun des comtés devra, en plus, affecter la même somme pour chaque élève primaire et le double pour chaque élève secondaire.

Le même amendement décide également que toutes les taxes spéciales prélevées au titre « écoles » dans l'État et 60 p. 100 des taxes semblables prélevées dans les comtés, devront être uniquement consacrées au traitement des maîtres, si bien que le traitement minimum sera de 1 300 dollars par an (16 328 francs au cours du 9 juillet 1921). Pour obtenir ce résultat, une propagande extraordinaire avait été organisée. Plus de deux millions de cartes et de brochures furent distribuées dans l'État.

Cet amendement est la mesure la plus importante au point de vue scolaire, prise en Californie depuis 1849. Les membres de l'Enseignement l'appellent là-bas leur Grande Charte.

*Comparaison de deux méthodes pour étudier les langues vivantes.* — Il semble que malgré les leçons de la dernière guerre, l'étude des langues vivantes soit, en France, de plus en plus menacée. Pour ne pas infliger au jeune Français et à ses parents le choix entre la vraie culture moderne représentée par l'étude immédiate de deux langues modernes jointe à celle de la langue maternelle et la culture latine comprenant, elle aussi, l'étude de trois langues dont une ancienne, on se prépare à imposer à tous cette dernière culture, parce qu'elle semble avoir donné de meilleurs résultats que l'étrange régime, injustement dénommé depuis 1902 — enseignement moderne. Le résultat prévu et recherché, ne peut être, en tout cas, que l'affaiblissement de la connaissance des langues étrangères. Aux États-Unis cette connaissance est au contraire toujours plus favorisée. Il n'est

guère de publication pédagogique, où la recherche du mieux dans l'enseignement des langues vivantes, ne soit l'objet d'articles et d'expériences — ces dernières poussées parfois à l'extrême minutie.

M. L. W. Webb de *Northwestern University* a éprouvé deux méthodes. L'une est appelée « rappel » et l'autre « étude ». Le « rappel » divise le temps en deux parties : la première est consacrée, par les élèves, à essayer de retenir, par exemple, une série de noms accompagnés chacun d'une épithète inscrite sur une sorte d'étiquette placée en face du nom. Pendant la seconde partie du temps, les épithètes sont retirées et remplacées par des étiquettes blanches sur lesquelles les jeunes gens doivent s'efforcer d'écrire les épithètes absentes.

La seconde méthode « étude » accorde tout le même temps aux étudiants pour qu'ils fixent en leurs esprits la liste d'épithètes, sans s'efforcer d'en retrouver l'une quelconque par écrit.

En d'autres termes le groupe d'élèves procédant par « rappel » étudie pendant trois minutes, interrompt son travail pendant deux minutes et consacre deux autres minutes à retrouver par écrit autant d'épithètes que possible.

Le groupe « étude » emploie trois minutes à s'efforcer de retenir la liste, interrompt son travail deux minutes, puis le poursuit, comme au début, pendant deux minutes.

En réalité, la seule différence se trouve dans l'usage des deux dernières minutes. Le but de l'épreuve est de savoir l'effet de cette différence des deux dernières minutes sur l'assimilation par la mémoire. Or une même interrogation écrite organisée dans les deux groupes quatre jours après l'épreuve a démontré l'incontestable supériorité du « rappel » s'élevant parfois, pour le vocabulaire hébreu, entre autres, jusqu'à 101,9 p. 100.

❦

*Le problème du travail des enfants.* — Dans un livre, *Junior Wage Earners*, qu'elle publie chez Macmillan à New-York, M^lle^ Anna Y. Reed donne, à ce sujet, des chiffres inquiétants. 51,3 p. 100 de la population totale de garçons et filles de quatorze à vingt et un ans travaille pour vivre — et sur 3 569 347 garçons et filles de quatorze et quinze ans 1 094 249 sont déjà des salariés.

Et M^lle^ R. constate qu'une des plus grandes villes américaines, en 1913, dépensait 1 500 000 dollars pour l'instruction, secondaire de 13 039 garçons et filles, et rien pour 13 742 garçons et filles, entre quatorze et seize ans, éloignés de l'école par leurs occupations.

Février 1921. *Le civisme pratique municipal.* — Un groupe des universitaires de la ville de New-York sous la direction du sous-directeur de l'enseignement, J. L. Tindsley, a composé des brochures sur chacune des questions les plus importantes du civisme pratique, brochures destinées aux élèves de la classe la plus élevée des écoles primaires de la ville. Voici, d'ailleurs, les titres de quelques-unes : Du ravitaillement de la ville. — De l'assistance publique. — Les ressources

en eau. — Les transports urbains. — Les distractions. — Sauvegarde de la vie et de la propriété. — Urbanisme ou plan de la ville. — Utilisation des espaces sans affectation. — Éclairage et chauffage publics. — Réglementation du travail. — Réglementation des édifices. — Comment on fait les lois. — Comment on applique les lois. — L'action judiciaire. — L'hygiène. — Les finances. — Part de chaque citoyen dans le gouvernement de la ville. — Comment le public entretient et peut diriger les écoles, etc.

Les grandes lignes de cet enseignement sont exposées — à l'usage des instituteurs — dans un opuscule édité par la direction de l'enseignement de la Ville. Les principaux fonctionnaires municipaux, très volontiers, donnent des conférences complémentaires sur les services qu'ils dirigent au plus grand bénéfice des enfants des écoles et de leurs parents. De la sorte le public New-Yorkais, fût-il muni de la seule instruction primaire, est bien mieux renseigné sur sa ville que beaucoup de Parisiens, ayant eu même l'avantage d'un enseignement supérieur, ne se trouvent l'être sur leur capitale, si extraordinairement intéressante, cependant, à tant d'égards.

❦

*L'expérience américaine de l'enseignement secondaire gratuit.* — Entraîné par une de ces hautes conceptions abstraites, si nobles dans leurs essence et parfois si funestes dans leur application absolue, entraîné donc par le principe d'égalité, le peuple américain a décidé que l'enseignement secondaire, entretenu dans sa plus grande partie aux frais immédiats de chaque état ou de chaque ville, serait généreusement conféré à tous les adolescents. Rien n'est plus désirable en théorie, mais la pratique réserve des surprises, facilement transformées en dangereux obstacles. C'est là ce que M. C. H. Judd de l'Université de Chicago entreprend de démontrer, quelles que soient, d'ailleurs, ses sympathies nettement avouées pour la manière américaine. Tout d'abord, tient-il à faire remarquer, seuls les États-Unis perçoivent un pourcentage défini et connu de tous, en faveur de l'enseignement, sur chacune des taxes communales ou fédérales. Il ajoute qu'en Europe les classes dirigeantes réservant pour leurs enfants le droit à l'enseignement secondaire, *n'ont jamais songé à admettre les classes inférieures à une part libérale de cet enseignement* (Mr. J. ignore la quantité toujours plus grande de bourses non seulement d'études mais d'entretien accordées de façon toujours plus large, aux jeunes Français méritants mais peu fortunés) et surtout n'ont jamais pensé à offrir gratis l'enseignement secondaire à tout venant. Enfin il se demande (et c'est peut-être par là que les Américains, malgré leur généreux bon vouloir, auraient dû commencer) si les États-Unis, quelque riches qu'ils soient, ont véritablement les moyens de s'offrir un tel luxe d'enseignement secondaire. Et il cite des lettres, des documents établissant que presque partout, même dans les villes les plus riches, comme New-York et Chicago,

les déficits scolaires s'accumulent, et ne peuvent que s'accumuler davantage. Bâtiments, personnel, nombre d'élèves augmentent dans des proportions toujours moins suivies par la progression des impôts. Tout cela, conclut M. J., pour tout ami véritable de l'enseignement secondaire, donne sérieusement à réfléchir. — Que faire? Ou bien consentir les frais nécessaires à la réalisation de cette extrême idée démocratique, ou franchement reconnaître la faillite et y remédier.

Deux moyens peuvent encore être employés. Le premier consiste en une propagande active en faveur de l'effort pécuniaire à fournir. Le second tend à faire comprendre aux jeunes Américains toute la valeur des avantages uniques qui leur sont conférés, et cela en les retirant peu à peu à celles ou ceux qui s'en montreront indignes (ce qui revient, par degrés, aux bourses de mérite françaises).

A. Gricourt.

---

# Bibliographie.

---

## I

### Livres de Bibliothèque.

**L'éducateur laïque**, par C. Bouglé. Rieder et Cie, éditeurs, Paris, 1921.

Ce livre est la reproduction de leçons faites avant la guerre, mais qui ont conservé toute leur actualité.

Elles concernent l'attitude de l'éducation laïque en face de la tradition religieuse, vis-à-vis des tendances socialistes, à l'égard du patriotisme.

Cette attitude, M. Bouglé la définit par la recherche consciencieuse de l'unanimité et par l'observation scrupuleuse de la moralité. C'est l'attitude même du libéralisme.

Voyons comment elle s'applique à ces trois objets.

Vis-à-vis de la tradition religieuse ou plutôt vis-à-vis de l'Église, la neutralité n'est pas le silence et le renoncement, la « neutralité nullité » qui lierait d'avance les mains de l'État en laissant à l'Église toutes ses armes (M. Bouglé dit toutes ses verges) pour le battre; c'est une « laïcité active » qui respecte la croyance, toutes les croyances également, et pas l'une d'elles seulement; toutes les croyances, même l'athéisme, qui affranchit la morale de la servitude de la religion et fait la conscience indépendante ou plutôt dominante, qui élève la tolérance à la hauteur d'une vertu cardinale; qui, par là même, s'interdit cet athéisme de place publique insultant toute croyance religieuse, au nom de l'idolâtrie d'une fausse science. Enseignement « sans Dieu » si l'on entend par là la neutralité qui s'impose en présence des diverses religions et au nom d'une morale autonome, mais non pas enseignement *contre* Dieu, tel est le dernier mot de libéralisme.

Attitude analogue vis-à-vis du socialisme.

Le temps n'est pas très lointain où il semblait que « les limites de la tolérance admise s'arrêtaient en deçà du socialisme. Il en était, sur ce point, du socialisme comme de l'athéisme. On eût volontiers noyé ces deux monstres ensemble.

Mais le socialisme est autre chose que le cri de révolte de ceux qui veulent le renversement brutal de l'ordre économique et politique; c'est d'une part une philosophie de l'histoire, c'est aussi une thèse de morale et une thèse d'économie politique.

Qui donc aujourd'hui, quand le socialisme a partout conquis en quelque sorte son droit de cité, oserait prétendre que l'éducateur peut ignorer ou doit nécessairement combattre le « socialisme » : ici encore, le libéralisme parle un autre langage; il reconnaît à l'éducateur le droit d'attirer l'attention sur la noblesse de l'idéal dont se réclame le socialisme, comme il lui reconnaît le droit d'exposer les arguments au nom desquels on conteste la thèse économique qu'il soutient. Ici encore son rôle est de mesure : rechercher ce qu'il y a de juste dans les revendications socialistes, montrer ce qu'elles ont de prématuré, d'excessif ou d'utopique, concilier l'esprit collectif, l'esprit social avec l'individualisme qui est à la base de notre démocratie.

La même méthode s'applique au patriotisme. Il y a un patriotisme impulsif et instinctif, un patriotisme réaliste dont le nationalisme est volontiers l'aboutissant. Il y a un patriotisme idéaliste qui tend à l'internationalisme.

Le libéralisme essaiera de concilier le réalisme et l'idéalisme et d' « ajuster de meilleure façon à l'amour de la patrie le respect de l'humanité. Il essaiera de montrer « qu'il ne faut pas seulement aimer sa patrie parce qu'elle est le lieu des souvenirs communs, mais parce qu'elle est le lieu des communes espérances. Il écartera ce qu'il y a d'outrancier, de brutal et de belliqueux dans la thèse nationaliste, comme il écartera ce qu'il y a d'utopique, d'aveugle, de mortel, dans l'outrance internationaliste. Entre l'idée individualiste et l'idée solidariste, il cherchera la conciliation et la mesure.

Conciliation, mesure, milieu, ce sont les mots qui caractérisent le livre et l'esprit de M. Bouglé, et ce sont les mots qui caractérisent aussi la raison. Elle lui vaudra les attaques des extrêmes. Il s'y attend et nous pourrons conclure avec lui « qu'il lui sera permis de penser, lorsqu'il se sentira à la fois en butte aux violences de droite et aux violences de gauche, qu'il a probablement trouvé le droit chemin et gardé la juste mesure ».

❦

**Pour la Raison**, P. Lapie, Rieder et C^ie^, éditeurs.

« L'idée directrice de ce petit livre c'est que l'homme peut demander à sa raison une règle de conduite. »

Ainsi se trouve défini par l'auteur même son dessein.

Les différents chapitres du livre, qui est un recueil de conférences et de discours, ont à défaut d'une unité systématique qu'ils ne comportent point, une unité d'esprit et d'intention : la défense et l'application des principes de la morale et du droit rationnels.

Au dire même de l'auteur les deux premiers chapitres sur « Droit rationnel et Droit divin » et sur « l'efficacité de la morale laïque « sont une sorte de réplique à deux objections parmi les plus graves qu'on adresse d'ordinaire à la raison : la non-légitimité de fournir des préceptes; l'inefficacité de ces préceptes.

Dans le premier chapitre M. Lapie expose d'après le vicomte de Bonald et J. de Maistre — sans parler de moindres personnages — la théorie du droit divin. Il montre comment cette théorie prétend résoudre à la fois la question historique des origines de la loi en ruinant la théorie du contrat social chère au XVIII[e] siècle et la question philosophique et morale du fondement de la loi, comment aussi elle aboutit à la glorification non pas de Dieu en général, mais du Dieu du Christianisme ou mieux du Dieu de l'Église catholique. Il critique cette théorie en faisant ressortir sa faiblesse et ses contradictions logiques; il établit que la doctrine de droit divin ne se suffit pas à elle-même, que, pour tirer de ses principes théologiques des applications pratiques, elle est obligée de les féconder à l'aide de principes rationnels et il conclut par une apologie de la doctrine du droit rationnel qui est, en même temps, la doctrine de la justice.

Le second chapitre tend à prouver que la morale laïque peut revendiquer à bon droit le double caractère dont la morale religieuse prétend tirer son efficacité : l'unité et l'autorité.

L'unité de la morale religieuse : apparence. Les codes religieux se bornent à des préceptes très vagues : leur application suscite des doctrines contradictoires. Et que fait-on de la casuistique?

Quant à la morale laïque, à travers la diversité des systèmes, on peut montrer son unité relative. N'y a-t-il pas, en dépit des sceptiques, une morale commune des honnêtes gens et la formule : sois juste envers toi-même, sois juste envers autrui n'est-elle pas l'idéal de la raison?

De même l'autorité de la loi religieuse qui repose principalement sur la crainte des sanctions divines *post mortem* ou même sur l'inspiration divine a-t-elle l'efficacité qu'on imagine sur les délibérations des hommes au moment précis de l'action? On ne peut douter et il n'est pas interdit de penser que l'autorité de la conscience et de la raison n'est pas sans influence sur la volonté humaine.

Les trois chapitres suivants sur l'esprit critique, la fécondité de l'esprit critique, l'esprit scientifique et l'éducation universitaire ont un thème commun : soyons justes et, pour être justes, apprenons à juger. Au fond de toute action malfaisante, il y a une erreur de jugements, une erreur sur notre droit.

Et, pour emprunter ici encore à l'auteur ses formules vraiment lapidaires : « le seul de nos péchés c'est le jugement téméraire ». « La vertu c'est l'art de juger, c'est une faculté rationnelle, c'est l'esprit critique. » Voilà pourquoi trois morceaux sont consacrés à définir l'esprit critique, à le défendre contre d'injustes accusations, à énumérer ses bienfaits.

Le dernier chapitre sur la façon de lire le journal quotidien est une application des principes posés dans le reste du livre; il illustre, par un exemple, la méthode de la morale rationnelle, il montre autrement que par des abstractions, ce qu'est le bon jugement.

Tel est ce livre qui, d'un bout à l'autre, respire une si noble confiance en l'efficacité de la raison et en le succès de la justice. Il faut en apprécier la force : la conviction qui l'anime est contagieuse et nous ne voulons pas ici nous demander si, à côté de la raison, il n'y a pas des mobiles d'un autre ordre — et combien puissants qui soulèvent la volonté et dirigent la conduite humaine avec une efficacité que n'atteint pas toujours le meilleur jugement, nous voulons simplement nous souvenir que la maxime « bien juger pour bien faire » est de la plus pure tradition française puisque c'était la maxime de notre grand Descartes.

❦

**Le Christianisme antique**, par Charles Guignebert. Flammarion, éditeur.

Toute religion naît d'autres croyances qui l'ont précédée; elle se développe en empruntant sa substance aux religions qui l'entourent, gardant l'héritage des vieilles idées populaires sur l'au-delà, s'enrichissant, en même temps, de tout le progrès intellectuel réalisé et des aspirations des esprits supérieurs vers un monde idéal; puis elle se fixe, dégénère et meurt, pour faire place à une autre. Ainsi le christianisme est né de la religion juive; il s'est développé en empruntant le meilleur des religions orientales qui entouraient la Palestine, et de la pensée grecque; son clergé constitué, il s'est fixé dans ses dogmes et dans ses rites. Au moyen âge, il se chargera de superstitions populaires; au XVI^e siècle, la Réforme viendra rompre définitivement son unité. De nos jours, enfin, il ne répondra plus aux besoins des esprits réfléchis, désireux de mettre d'accord leurs croyances religieuses avec les données de la science et de la raison.

La naissance, la formation, le développement du christianisme jusqu'au moment où il s'est fixé dans ses dogmes et ses rites, — telle est la matière de l'ouvrage que M. Guignebert nous présente aujourd'hui et que deux autres volumes en préparation sont appelés à compléter.

Œuvre d'histoire, exclusivement fondée sur les données de l'exégèse et de la science historique, elle éclaire des problèmes qui, plus ou moins, préoccupent tous les esprits dont, plus ou moins, tout le monde parle, sans en connaître généralement le premier mot.

❦

**Chansons populaires françaises**, par Julien Tiersot, éditeur : *Au Ménestrel.*

De ses recueils de chansons populaires et de Noëls, parus déjà assez anciennement chez Hengel, M. Julien Tiersot a extrait récemment ce petit volume qui en est comme la quintessence. On y trouve en effet peut-être les plus jolies de ces fleurs mélodiques qu'il a cueillies avec tant de patience et une remarquable sûreté de goût. Les versions qu'il présente semblent les plus heureuses parmi les nombreuses variantes auxquelles le thème de chaque chanson populaire donne lieu. Par

exemple; la forme qu'il a trouvée de l'immortelle chanson du Roi Renaud est la plus belle, la plus achevée et la plus émouvante de toutes celles qu'il m'ait été donné de voir. La présentation de tous ces petits chefs-d'œuvre est d'un art achevé. Ainsi l'accompagnement qui les soutient et qui, du reste, n'a pas un caractère obligatoire de par la volonté de l'auteur, est sobre, spirituel, ingénieux, plein de grâce et dénué de toute lourdeur. Il n'a pas l'aspect pédantesque et rebutant qui nuit à d'autres ouvrages similaires. Il n'est pas non plus enfantin comme dans la plupart de ces anthologies modestes parues un peu partout et dans lesquelles à la patience et à la conscience du chercheur ne correspond pas une culture musicale suffisante.

Cet excellent petit recueil contribuera, il faut l'espérer, à restaurer le culte de la chanson populaire.

**Madame de Maintenon. L'énigme de sa vie auprès du Grand Roi** (Figures du passé), par Mme Saint-René Taillandier. Hachette, éditeur.

C'est à juste titre que M. P. Bourget loue le livre de Mme Saint-René Taillandier sur Mme de Maintenon comme un modèle dans le bel art du portrait historique. Et il est exact que l'auteur remonte aux causes, mettant en lumière et en ordre tous les « petits faits vrais » qui expliquent une si singulière destinée. A cette minutieuse recherche est associé le don de faire vivre les personnages, et de telle façon qu'en les suivant pas à pas, à travers l'histoire, on pénètre plus profondément dans leur vie intérieure. Déjà le portrait d'Agrippa d'Aubigné procède du même talent et de la même méthode, qui éclairent aussi la figure des personnages de Louis XIV. Mais le plus grand intérêt est celui qui s'attache à la personne de Mme de Maintenon. Le caractère s'explique à partir de l'enfance déchirée entre la tante protestante de Mursay, Mme de Villette et la marraine catholique, Mme de Neuillant : austérité intellectuelle qui amortira toujours l'éclat des pratiques romaines, sensibilité d'ordre général et abstrait, intéressée aux souffrances éparses dans la nation; volonté du « salut » qui impose à l'âme une mission éducatrice; goût de l'ordre dans les petites comme dans les grandes choses de la vie; passion de l'honneur, enfin, qui met tant de ressources et avec une si sûre raison, au service du Roi et de sa famille. Ainsi se comprend qu'à chaque échelon de sa fortune, Mme de Maintenon ait aspiré au rôle immédiatement supérieur, que la veuve de Scarron, éducatrice des enfants du Roi, se soit réveillée la femme de Louis le Grand, — et qu'à ses directeurs de conscience elle ait paru un instrument supérieur de la gloire de l'Église. Mais ni le souci de cette gloire, ni le soin de son honneur propre ne la font sortir de l'ombre où elle se complaît. Elle obtint tout l'efficace de la puissance morale, faisant par l'éducation l'unité de la famille royale, par l'éducation le salut du Grand Roi, par l'éducation la des-

tinée du futur roi de France, par l'éducation la réforme des jeunes filles de la noblesse. Et les événements imprègnent cette histoire de tragédie : en frappant le duc et la duchesse de Bourgogne, la mort anéantit l'espoir du couple royal; plus tard les erreurs de Saint-Cyr, trop proche du monde d'abord, du quiétisme ensuite, paraissent exciter en cet esprit que Louis XIV appelait sa Solidité la seule oscillation qu'il ait connue; enfin la mort du Roi la ferait douter de son œuvre si elle ne vivait sa vieillesse à l'écart du siècle et ne se préparait à la mort à l'ombre de la maison de plus en plus sévère de Saint-Cyr.

❦

**Avant de choisir son métier ou sa profession.** — Conseils aux enfants (garçons et filles), aux parents, aux éducateurs, par F. Mauvezin, Ingénieur E. C. P., Directeur de la Chambre de Métiers de la Gironde et du Sud-Ouest, auteur de la *Rose des Métiers*, Éditions littéraires et politiques, 62, rue Tiquetonne, Paris.

Ce petit livre s'adresse avant tout aux éducateurs et aux parents qui sentent la nécessité de guider les enfants dans le choix d'un métier ou d'une profession. Il est présenté sous la forme élégante et incisive de conseils et de pensées; il fait réfléchir; c'est un livre de bonne et saine morale que nos professeurs d'École primaire supérieure liront avec plaisir et avec profit.

❦

**Les États de la Peinture française de 1850 à 1920,** Camille Mauclair (Collection Payot, Payot éditeur).

« Le présent ouvrage, spécifie l'auteur, est un modeste précis d'enseignement. » Il n'est point mauvais, en effet, qu'on enseigne l'histoire de l'art contemporain, ou tout au moins qu'on donne aux jeunes gens une impression exacte des tendances, du tempérament, du goût public actuel. Mais, pourtant du portrait de Bertin par Ingres, l'auteur affirme très justement : « Ce portrait seul nous raconterait mieux que vingt romans ce qu'a dû être le bourgeois libéral en 1845. » On pourrait dire de même que cinquante bonnes reproductions d'œuvres bien choisies expliqueraient mieux que 150 pages, d'ailleurs intéressantes et bien écrites, ce qu'a été la peinture française depuis soixante-dix ans. Or il n'y en a pas une dans tout l'ouvrage. Seuls ceux qui peuvent évoquer des œuvres d'Ingres, de Delacroix, de Courbet comprendront pleinement les idées et surtout les allusions de M. Camille Mauclair. On voudrait aussi dans un *manuel* plus de dates précises, moins de séparations arbitraires entre certains genres, des étapes mieux marquées dans les différents états de la peinture française. Mais le livre est de lecture facile et agréable : il peut inspirer le goût des belles choses à des jeunes gens inexpérimentés et les guider dans leurs premières curiosités esthétiques; en somme, il y a profit à le lire.

**La littérature française au XIX^e siècle**, René Canat (Collection Payot, Payot éditeur).

Dans deux petits volumes substantiels, M. René Canat a rassemblé toutes les informations essentielles et toutes ses idées personnelles sur la littérature française du XIX^e siècle. Sans pédantisme, l'auteur expose les faits, leurs causes, leurs conséquences, recherche les influences, explore tous les domaines et apporte partout des appréciations sur lesquelles il est nécessaire de faire les plus sérieuses réserves. Sa tendance générale consiste en effet à dépasser de beaucoup les données historiques objectives pour se lancer dans une critique exagérément subjective. Il ne lui suffit pas d'étudier le romantisme dans son œuvre et dans celles qui l'ont précédée : « Pour comprendre son esthétique, dit-il, il faut connaître sa psychologie. » Et cela mène tout droit l'auteur à expliquer le romantisme par une page bien connue de la *Confession d'un enfant du siècle.* La méthode est dangereuse.

Quant aux jugements sur les hommes, ils semblent s'inspirer de ce principe, que l'art est une chose et la poésie une autre, que le mérite essentiel d'une œuvre littéraire consiste à se rattacher à une doctrine respectable, non à faire éclore une pensée neuve dans une forme harmonieuse. Et ainsi la même page nous montrera dans Joseph de Maistre, ce Homais papiste, « un esprit original, puissant, et, en dépit de ses outrances, très intelligent », mais dans P.-L. Courier « un personnage désagréable », qui « déplaît par quelque point qu'on le prenne », quoi qu'il sache « joliment raconter ces pauvres et souvent mesquines histoires de village où il n'y avait pas de quoi fouetter un chat et qui grâce à son talent remueront l'opinion. »

L'idéal de M. René Canat semble être : en poésie Sully-Prudhomme, « âme d'une essence très rare et très pure », dont l'originalité est « d'avoir nuancé et comme assourdi le lyrisme romantique »; en prose, René Bazin qui « a un goût très pur et une inspiration généreuse et élevée ». Par contre des hommes comme Baudelaire, Flaubert, Zola, sont fort maltraités. Le premier « est un malade détraqué par l'opium et le haschich, un névrosé, un paralytique général », le second laisse apparaître « sa misanthropie orgueilleuse, âpre et desséchante, dans ses peintures »; enfin le troisième est « un talent vulgaire, grossier jusqu'à l'ordure, un esprit étroit et systématique, qui, en dépit de ses prétentions, a déformé la science et la vérité ».

De telles appréciations ont leur place dans des ouvrages de critique et se donnant comme tels; mais, dans des manuels à l'usage des élèves inexpérimentés, il faut se garder d'un dogmatisme aussi intransigeant qui ne vise qu'à façonner les jeunes intelligences à l'image des vieilles.

## II

## Livres de classe.

**La grammaire par les textes et par l'usage**, Cours moyen et supérieur, par M. Poitrinal, Armand Colin.

M. Poitrinal a respecté l'ordre adopté par M. Mironneau dans le manuel de la même collection destiné au cours élémentaire; il s'est ainsi conformé à la lettre et à l'esprit des programmes, en même temps qu'il a sérié les questions et qu'il est arrivé logiquement du simple au complexe; on ne peut que l'en louer, surtout quand on songe aux erreurs constamment commises et répétées depuis dix ou quinze ans. La condition du progrès, c'est l'ordre; ajoutons que sans l'ordre, il n'y a pas de véritable formation intellectuelle.

Il faut louer également dans l'ouvrage de M. Poitrinal le souci de ne pas surcharger de règles et d'exceptions la mémoire des élèves. Après avoir donné les règles essentielles de la formation du féminin, il ajoute sagement (p. 38) : « Pour les autres adjectifs, la prononciation indique l'orthographe du féminin. » Après avoir donné une idée de la concordance des temps (p. 235), il remarque : « On apprend la concordance des temps bien plus par l'usage et la lecture que par des règles. » Il a raison; peut-être cependant, avec les élèves du cours supérieur, y aurait-il lieu d'apporter quelques précisions, tout au moins quelques exemples.

D'autre part, M. Poitrinal, avec une expérience pédagogique consommée, revient sans cesse sur la distinction des formes que des analogies de la prononciation amènent les enfants à confondre, comme la finale de la 1re personne du passé simple dans les verbes du 1er groupe et le participe passé, comme le pronom personnel *le, la les*, et l'article, comme le démonstratif *ce, ces* et le réfléchi ou le possessif *se, ses*, etc. Mettre l'élève en garde contre les erreurs fréquemment constatées et le forcer à raisonner, c'est lui inculquer des notions indispensables en cultivant son intelligence : rien de mieux.

Mais pourquoi M. Poitrinal, cédant à une mode fâcheuse, a-t-il entremêlé ses leçons de grammaire de leçons de conjugaison, de leçons de vocabulaire qui en rompent l'harmonie. Il est bien certain qu'il faut habituer l'enfant aux formes complexes de la conjugaison et à la connaissance des préfixes, suffixes, radicaux, terminaisons, etc. Il est bien certain également que le maître trouve sa besogne toute mâchée dans cette distribution de la pâture quotidienne de l'élève. Mais l'idéal est-il que l'instituteur n'ait plus aucun effort personnel à fournir, aucune œuvre d'adaptation à accomplir? Et n'aurait-il pas mieux valu, pour la clarté des notions que l'élève doit retenir, diviser l'ouvrage en trois parties, grammaire, conjugaison, vocabulaire, quitte à indiquer la progression des leçons par des numéros concordants?

En procédant ainsi l'auteur aurait été amené certainement, à regarder de plus près ce qui est utile aux élèves et ce qui ne l'est pas dans chacune des trois disciplines. En grammaire, il aurait essayé de faire mieux comprendre ce que c'est que l'article et n'aurait pas appelé les mots *du*, *de la*, articles partitifs, quand ils indiquent l'espèce, non la quantité : « J'achète de la moutarde » ne signifie point qu'on n'achète qu'une partie du stock de l'épicier, mais qu'on se fournit de moutarde et non de confiture. L'auteur ajoute, il est vrai (p. 19) : « *Des* article partitif se confond souvent avec *des* article indéfini qui a le même sens ». Et *du*? et *de*? En réalité, l'article n'est partitif que dans le cas très rare où il est placé devant un mot désignant le tout dont on prend une partie. Exemple : « *Des* trois les deux sont morts.... »

De même, quand l'auteur remarque que les élèves confondent sans cesse l'imparfait et le passé simple à la 1re personne du singulier (p. 62), il ne suffit pas de dire : « Le sens indique de quel temps il s'agit. En cas d'embarras, on cherche la troisième personne. » Il faut profiter de cette excellente occasion, surtout au cours supérieur, pour faire comprendre, à quel besoin répond l'imparfait, à quel besoin répond le passé simple. Il faut aussi prévoir des exercices qui amènent l'élève à construire lui-même de petites phrases où il emploiera correctement non seulement le passé simple et l'imparfait, mais tous les temps et tous les modes au fur et à mesure qu'on lui enseigne de nouvelles formes.

En y réfléchissant mieux, l'auteur aurait-il (p. 76) indiqué les formes *j'eus eu*, *tu eus eu*, comme celles du passé antérieur du verbe *avoir* alors que ces formes sont véritablement barbares? Aurait-il dit que *j'ai eu dîné* (p. 67) est « une autre forme du passé composé », alors que cette forme ne saurait s'employer régulièrement qu'à la place du passé antérieur?

L'idée du mode n'apparaît qu'à propos du conditionnel (p. 95) et est présentée ainsi aux élèves : « Vous avez appris déjà huit temps du verbe ces huit temps constituent le mode indicatif. » Si on s'était proposé d'établir de parti pris la confusion entre le mode et le temps, quelle meilleure formule aurait-on pu trouver?

La notion de complément ne se distingue pas nettement de celle d'attribut, lorsqu'on définit le complément direct (p. 116) « le mot qu'on trouve lorsqu'on fait après le verbe les questions qui ou quoi ? ». Elle devient tout à fait obscure et équivoque lorsque l'auteur déclare (p. 178) que dans la phrase : *Je me représentais tout ce qui m'avait amusé l'an passé*, « *qui m'avait amusé l'an passé* est un complément du pronom *ce* ». Autrefois on réservait le terme *complément* pour les mots unis directement au verbe dont ils désignaient l'objet ou unis par une préposition au verbe, au nom, à l'adjectif ou à l'adverbe. Quel profit trouve-t-on à changer ces notions claires, et pourquoi ne pas dire simplement que, dans la phrase citée en exemple, la proposition subordonnée commence par un relatif ayant pour antécédent le sujet

de la proposition principale? Gardons-nous des équivoques : faisons l'économie des termes grammaticaux inutiles et efforçons-nous avant tout de faire comprendre aux élèves les réalités du langage.

Le besoin d'équilibrer les leçons de grammaire et de vocabulaire a amené M. Poitrinal à multiplier des notions, beaucoup moins éducatives qu'on ne le croit. « Les suffixes *al*, *el*, *if*, dit-il (p. 41) servent à former des adjectifs. » Sans doute; mais *animal*, *autel*, *récif* ne sont pas des adjectifs, et le mot *adjectif* lui-même n'est pas un adjectif. A quoi bon s'exposer à jeter la confusion dans l'esprit de l'enfant par ces explications qui n'en sont pas?

Et quant aux conjugaisons, il y a un luxe de leçons qui jure avec la simplicité voulue et tout à fait heureuse de la grammaire proprement dite. Cela sent la manie.

Si nous signalons ces défauts, c'est parce que l'ouvrage pourrait être excellent avec quelques retouches, qu'il est peut-être le plus réconfortant de tous ceux que nous avons vus paraître depuis dix ans et que nous sommes certains qu'une nouvelle édition sérieusement revue pourra donner satisfaction aux censeurs les plus pointilleux. M. Poitrinal est dans la bonne voie, trop longtemps négligée; il peut atteindre le but le premier, s'il s'y efforce de toute son intelligence et de toute sa volonté.

❦

**Traité de Géométrie descriptive,** texte et dessins par Jules Pillet. Nouveau tirage. Blanchard, 3, place de la Sorbonne, Paris, 1921.

Non seulement les méthodes de la géométrie descriptive, qui sont dues à Monge, présentent une grande importance en géométrie pure, puisqu'elles permettent de réaliser les constructions de l'espace sur une feuille de papier, mais encore elles ont beaucoup réduit les difficultés des règles de la perspective, de la stéréotomie, de la gnomonique, considérées avant Monge comme des arts difficiles. A ce dernier point de vue, nous disons aujourd'hui que la géométrie descriptive précède et domine l'étude du dessin d'architecture, du tracé des ombres, du dessin industriel, du tracé des organes de machines et que des problèmes mathématiques déjà élevés, par exemple, ceux qui touchent aux surfaces dites hélicoïdes, se rencontrent dans ces diverses branches du dessin géométrique (escaliers et vis).

Le livre de Pillet est la reproduction du cours qu'il a autrefois professé à l'Ecole des beaux-arts et à l'Ecole des ponts et chaussées. C'est dire qu'il est nettement orienté vers les applications, surtout vers la stéréotomie et qu'il s'adresse particulièrement aux élèves architectes et aux élèves ingénieurs. Épuisé depuis longtemps, cet ouvrage vient d'être réimprimé. Il avait connu un succès qui s'explique par la clarté de l'exposition, la concision du style et surtout par les innombrables croquis, figures de l'espace, épures qui, accompagnant toujours le texte, facilitent si grandement l'effort du lecteur.

Un tel ouvrage est une œuvre difficile qui exige à la fois les qualités du technicien et celles du mathématicien. Celui-ci a été écrit à un moment où l'on se contentait généralement de voir les questions mathématiques sous une forme intuitive et peu rigoureuse. On s'efforce aujourd'hui de conserver l'intuition mais en ce qui concerne la rigueur, que de changements! Elle est presque passée dans nos habitudes et nous estimons qu'elle est en rapport étroit avec l'exactitude. Aussi, de nombreux passages de ce livre gagneraient à être adaptés à notre forme d'esprit et cela serait possible sans lui retirer ses qualités de simplicité. Par exemple, il est plus clair et plus rigoureux de considérer l'asymptote comme la tangente en un point à l'infini que comme la limite d'une tangente dont le point de contact s'éloigne indéfiniment. Ou bien, mieux vaudrait supprimer des démonstrations insuffisantes comme celles de l'existence du plan tangent en un point d'une surface et prier là aussi le lecteur de se reporter, pour la démonstration, à un ouvrage de géométrie analytique ou d'analyse.

Signalons encore l'épure traitée aux pages 87 et suivantes. Bien que le texte ne contienne pas d'énoncé précis, avec données numériques, il est visible que la forme de la projection horizontale de la courbe d'intersection d'un cône et d'un cylindre du second degré, indiquée dans la figure 259, ne saurait être exacte puisqu'une courbe plane du quatrième ordre qui n'est pas décomposée ne peut avoir plus de trois points doubles.

Bornons là nos réserves. Il nous est vraiment facile de constater les progrès accomplis depuis trente ou quarante années dans l'enseignement mathématique ainsi que le développement de notre sens des difficultés en mathématiques mais nous ne devons pas oublier les services rendus par l'ouvrage de Pillet à de nombreuses générations d'élèves de nos Écoles techniques ni ceux qu'il est appelé à rendre encore aux étudiants, futurs praticiens, qui étudient la géométrie descriptive spécialement en vue de ses applications.

*Le gérant de la « Revue pédagogique »,*
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXX. N° 3 Mars.

# REVUE Pédagogique

## La géométrie élémentaire moderne.

I. — La solidité et l'efficacité d'un enseignement exigent que le savoir du maître déborde très sensiblement le programme qu'il a à remplir; pourtant l'élargissement du champ de ses connaissances ne lui fournirait que des ressources stériles s'il n'y joignait l'aptitude à penser par lui-même et la faculté de se former des opinions personnelles et sûres sur les matières de son propre enseignement. De la sorte, au lieu de se borner à répéter aveuglément ce qu'il aura appris au cours de sa formation pédagogique, il dominera assez ses propres connaissances pour être à même d'en régler la dispensation selon l'âge, les capacités et les besoins des élèves auxquels il s'adressera, et cela sans faire aucun sacrifice, que le bon sens et la logique pourraient regretter.

C'est à développer ces qualités d'esprit si nécessaires que doit viser la formation de nos futurs maîtres et maîtresses. Mais ceux-ci à leur tour doivent se prêter à cette formation en y apportant la plus grande indépendance d'esprit, en laissant de côté les préjugés surannés et les idées préconçues afin d'entreprendre en toute sincérité l'analyse des notions premières et celle des méthodes.

Mais cette œuvre de sincérité serait-elle praticable dans une discipline au seuil de laquelle on se heurterait à des conventions tacites ou obscures, et où l'on passerait délibérément sous silence les lacunes provoquées en cours de route, par ces défaillances du début? Quelle sincérité de critique serait possible si l'on devait pratiquer une doctrine autoritaire en s'inspirant de ce paradoxal principe : *Marchez et la foi vous viendra.* Quel est l'homme de science qui oserait aujourd'hui donner ce conseil?

Dans le morceau célèbre où il oppose l'un à l'autre l'esprit de finesse et l'esprit de géométrie, Pascal a écrit, il est vrai, que *les principes de la géométrie sont palpables... en sorte que pour peu que l'on y tourne la tête, on les voit à plein* attendu que *ces principes sont si gros qu'il est presque impossible qu'ils échappent.* Pourtant le mouvement moderne des idées a fait apparaître ce jugement comme trop absolu et trop sommaire. Voilà en effet plus d'un siècle, des critiques savantes, dont plusieurs d'une haute allure philosophique, se sont élevées au sujet de ces principes si *gros*; elles y ont révélé des replis cachés, insoupçonnés du temps de Pascal et des traits très déliés et très fins dont la perception et la compréhension ont exigé et exigent une vue *très bonne* (termes de Pascal), puisque pendant vingt et un siècles, bien des gens et Pascal lui-même, y avaient *tourné la tête* sans les apercevoir.

Il est permis d'ajouter que la mise en œuvre des résultats de cette fine analyse appelle des formes de jugement qui n'ont rien d'automatique ni de spontané.

Ainsi, soit dit en passant, s'atténue une opposition trop absolue entre deux tournures différentes de jugement, différentes surtout par les apparences, que seul, un traditionalisme mal informé peut encore maintenir.

Les reprises ainsi opérées, par l'exercice d'une vision plus aiguë, sur ces gros principes où le sens commun croyait avoir solidement établi pour l'éternité les fondements de la géométrie, apportent une preuve nouvelle du grave danger qu'il y a à s'abandonner sans critique à des spéculations logiques sans s'être au préalable assuré de la solidité du point de départ.

II. — Environ trois cents ans avant l'ère chrétienne, un des premiers et des plus illustres savants de l'École d'Alexandrie,

alors naissante, Euclide, rassembla les résultats obtenus au cours des siècles précédents par de nombreux géomètres; il coordonna ces résultats, les compléta, en forma un tout hiérarchisé et cohérent et produisit ce monument génial : les *Éléments d'Euclide.* Dans tous les siècles qui suivirent, ce traité fut comme l'évangile où les générations vinrent s'initier au culte et à la foi géométriques. Par une foule de côtés différents, la géométrie put bien jeter de vigoureuses branches, fleurir et fructifier, les *Éléments d'Euclide* en restèrent la base inébranlable et immortelle.

Dans son *Histoire des mathématiques*, écrite en 1758, au milieu du XVIIIe siècle, le savant Montucla nous dit bien que l'on a reproché aux éléments un certain désordre, et aussi un excès de complications; mais il se hâte d'ajouter qu'aucun des amendements proposés avant et pendant le XVIIIe siècle n'a tenu devant un examen attentif et qu'ainsi les *Éléments d'Euclide* ont, pendant vingt et un siècles, victorieusement résisté aux injures du temps.

Le XIXe siècle leur aura été moins clément. Une des caractéristiques du XIXe siècle, dans tous les ordres de nos connaissances, c'est l'extraordinaire développement de l'esprit critique qui est à proprement parler le véritable esprit de la Science; il se traduit par une tendance générale à tout passer au crible de la raison et de l'expérience et à ne faire crédit à aucune autorité en matière scientifique qu'après un consciencieux contrôle. Ce n'est qu'au prix de cette dernière clause que la Science pouvait vraiment secouer les erreurs passées et se renouveler. Aussi ne peut-on songer à nier que tout le renouveau de nos connaissances qui s'est manifesté au cours du XIXe siècle ne soit le résultat de cette merveilleuse poussée de la méthode critique. Cette poussée se manifeste aux yeux du public par ces grandioses découvertes, ces géniales inventions que le siècle dernier a léguées au XXe siècle où nous sommes et qui doivent nous faire admirer et aimer notre époque, qui se classera parmi les plus glorieuses dans l'histoire de l'humanité.

III. — Cet esprit critique ne devait pas épargner les Éléments.

Un des premiers points visés, et sur lequel il n'y a pas lieu de s'appesantir ici, fut le célèbre postulatum d'Euclide relatif

à l'unicité de la parallèle issue d'un point à une droite. Mais, dans ce cas du moins, l'analyse la plus savante n'a pu que faire ressortir le bien fondé du postulatum et, par là, la gloire du grand géomètre grec s'en est trouvée accrue.

Une objection plus réelle réside dans la remarque profonde que les Grecs ont méconnu le rôle véritable du *mouvement* dans la conception des figures géométriques. Ce rôle s'impose tellement que lorsque nous voulons nous rendre compte de la forme d'un objet nouveau, nous le tournons et retournons sous nos yeux et que si nous ne pouvons le prendre dans notre main, nous en faisons le tour, le mettant ainsi en état de mouvement relatif par rapport à nous. Sous une forme moins familière mais péremptoirement exacte, le célèbre géomètre norvégien Sophus Lie, a prouvé que les propriétés géométriques des figures dérivent de celles de l'ensemble ou groupe des mouvements qu'un corps solide peut recevoir dans l'espace.

Du reste, ce rôle des mouvements est si nécessaire, que les Grecs eux-mêmes n'ont pu tout à fait s'en passer. C'est ce que l'on constate quand ils emploient la méthode de repliement des figures. Mais, ce qui leur a totalement échappé, c'est la généralité de ce rôle ainsi que les moyens puissants qu'on peut en tirer.

Une conséquence immédiate de l'introduction du mouvement, c'est la latitude qu'il donne de considérer certaines figures comme *décrites*; une droite ou un segment de droite par un point; un angle par une demi-droite pivotant autour du sommet; un dièdre, par un demi-plan; une aire, par un segment de droite; de même pour un volume, etc. Et comme de telles descriptions se peuvent faire dans deux sens opposés, le choix de l'un de ces sens, préférablement à l'autre, achèvera de préciser la figure décrite en en faisant une figure *orientée*. L'*orientation des figures* et les éléments de précision que cette notion apporte ont tout à fait manqué aux Grecs : ces moyens sont aujourd'hui essentiels.

Du reste, cette conception de l'orientation des figures est un contre-coup forcé des relations établies entre la géométrie et le calcul algébrique, relations que depuis Descartes, le progrès de la Science a rendues de plus en plus intimes.

Bien avant Descartes, on avait déjà ramené au calcul cer-

taines questions de géométrie et le lien entre ces deux disciplines n'était pas tout à fait ignoré. Mais c'est à cet illustre philosophe que revient la gloire d'avoir révélé les modalités générales de ce lien et posé les principes d'une méthode de géométrie dite analytique, qui est à la fois si obvie, naturelle et féconde qu'on est tenté de s'étonner qu'elle n'ait pas été plus tôt connue. Comme conséquence de cette correspondance entre la géométrie et l'algèbre, il fallait que la géométrie fût à même de fournir une contre-partie aux quantités algébriques dont le propre est d'être susceptible d'un signe + ou —; c'est à ce besoin que répond l'orientation des figures, grâce à la convention de donner le signe + ou — au nombre qui mesure une grandeur géométrique selon que cette grandeur est *orientée* dans un sens ou dans un autre.

Dans les questions d'angles surtout, cette faculté d'orientation donne des moyens de précision dont la privation a empêché les Grecs de mettre au point la discipline qui les concerne. En raisonnant sur des angles de même orientation, on définit aisément la juxtaposition, puis l'addition des angles, puis le rapport de deux angles et la mesure des angles en prenant pour unité soit la 360e partie, soit la 400e partie du tour complet. L'angle droit est alors celui d'un quart de tour complet. L'adoption de cette manière eut épargné aux *Éléments d'Euclide* de débuter par une démonstration fâcheuse sur la perpendiculaire à une droite en un de ses points, démonstration où il est question d'un angle croissant, ce qui suppose la connaissance (passée sous silence) de l'addition des angles, attendu qu'un angle plus grand qu'un autre, se déduit de celui-ci par l'addition d'un troisième angle de même orientation que lui.

IV. — Mais il est un reproche bien plus grave que l'on peut adresser à la géométrie grecque.

Les *Éléments d'Euclide* n'ont cessé, au cours des siècles, d'être cités comme un modèle parfait de logique, allant des définitions et des axiomes aux théorèmes par une suite de propositions enchaînées suivant les plus pures règles de la dialectique. Au moyen âge, l'admiration pour les éléments fut telle, que les traités philosophiques étaient construits sur leur plan et l'on sait que lorsque saint Thomas d'Aquin voulut édifier

en système de rigoureuse logique l'ensemble des principes de la foi catholique, il mit sa *Somme théologique*, en parallèle avec les *Éléments d'Euclide*; dans cette Somme, Dieu est défini comme on le ferait pour une droite ou un cercle et ses attributs découlent de sa définition, comme on le voit pour les propriétés du cercle.

C'est encore cette géométrie, modèle de logique par excellence, que Pascal a en vue dans le morceau qui a été rappelé plus haut. On a le devoir de se demander si les *Éléments d'Euclide* justifient complètement cette aveugle estime et si vraiment dans leurs débuts et aussi dans leur développement ultérieur, ils réalisent ce splendide idéal. La question peut passer pour irrévérencieuse et osée à l'égard d'un génie qui a dominé tant de siècles; elle n'est pourtant que la mise en œuvre sur une branche de la Science de cet esprit critique si fécond, dont on a parlé plus haut.

La géométrie, il ne faut pas l'oublier, a pour point de départ des êtres et des phénomènes matériels qui existent dans l'espace. De ces êtres et de ces phénomènes infiniment complexes, notre esprit, par voie d'abstraction, à la suite d'observations ou d'expériences, retient certains traits, réputés essentiels, pour en faire la matière de ses définitions et de ses axiomes. L'exacte pratique de la logique exige qu'au cours des raisonnements ultérieurs, il ne soit fait état que des traits qui ont été retenus, sans qu'il soit fait appel à d'autres, par un subreptice recours nouveau à l'observation.

Par exemple, si l'on n'a pas fait entrer dans la définition de la ligne droite que tout segment AB de droite peut être appliqué sur toute autre droite de façon que le point A vienne s'appliquer sur un point A′ arbitrairement choisi sur celle-ci, on n'a le droit d'opérer cette superposition dans aucune démonstration. En le faisant, on fait appel tacitement à une propriété nouvelle, prise en dehors de la définition, on viole la règle de logique.

Pareillement, lorsque l'on donne comme définition d'un plan que c'est une surface telle que toute droite qui y a deux points s'y trouve contenue tout entière, on omet le plus souvent d'ajouter que tout plan P peut être appliqué sur un autre P′

de telle manière qu'un point quelconque A de P vienne se superposer à un point quelconque A′ de P′ et que, de plus, une demi-droite AX quelconque issue de A dans le plan P vienne se superposer à une demi-droite quelconque A′X′ issue de A′ dans le plan P′. Dans les *Éléments*, cette propriété est pourtant mise en œuvre à plusieurs reprises, avec plus ou moins d'imprécision. C'est encore une infraction à la règle de logique.

Ces oublis sont d'autant plus regrettables qu'ils méconnaissent des propriétés *vraiment caractéristiques* de la droite et du plan, et qui concourent *véritablement* à leur définition.

Les personnes qui voudront se rendre compte plus complètement des reprises analogues qu'il y a lieu de faire aux *Éléments d'Euclide*, pourront se reporter aux suggestives leçons de géométrie de M. le Pr Méray dont je n'accepte pas, du reste, l'intégrale complication. On y voit du moins que, pour réaliser l'idéal de logique, dont on a fait si longtemps honneur à Euclide, il est nécessaire d'apporter plus de précision aux notions fondamentales et de compléter les définitions en donnant à chacune d'elles, non la forme d'une simple phrase, mais plutôt celle d'un tableau descriptif où seront évoquées les propriétés et les manières d'être de l'objet défini de manière à être en droit d'en faire ultérieurement état.

Il n'y a pas d'ailleurs un simple intérêt spéculatif à pratiquer cette méthode. Les conventions tacites que présentent les *Éléments d'Euclide* contrastent avec le rigorisme dont ils se targuent ensuite; et cette sorte d'inconséquence a plus d'une fois arrêté de bons élèves et les a rendus réfractaires à la géométrie. Il faut, de plus, convenir que mieux un objet est défini et plus on en est le maître; et, de fait, judicieusement amendée dans ce sens, la géométrie élémentaire acquiert une facilité et une franchise d'allures que l'on ne tarde pas à apprécier. On comprend mieux alors à quel point la précision permet de dominer une discipline scientifique.

Il convient toutefois de se hâter de signaler l'écueil d'un logicisme excessif et du culte de la subtilité.

Le bon sens doit servir ici de modérateur.

La critique ne doit pas perdre ses droits, même contre les abus de la logique. Il faut répudier toute complication dont le

résultat n'est pas une conception plus claire ou une utilisation plus précise des notions. Dans cet ordre d'idées, on ne doit jamais perdre de vue que le but à atteindre n'est pas de constituer un nouvel aliment à la scolastique, mais d'édifier la géométrie sur des bases nettes et solides. Osons dire que, dans ce sens, un utilitarisme supérieur et de bon aloi n'est pas à rejeter; c'est un bon contrepoids à opposer à ceux qui, comme on dit, seraient tentés de couper les cheveux en quatre. Et qui ne voit que dans la mesure à apporter ici, il ne faille déployer beaucoup de tact et un grand esprit de finesse.

V. — Enfin il nous reste à faire remarquer que les Grecs n'ont pas su reconnaître le rôle et l'importance des transformations en géométrie, rôle qu'ont si hautement développé les progrès du dernier siècle.

Les Grecs ont bien connu les symétries, mais ils n'ont pas su lier leur rôle à celui des mouvements, ni reconnaître leur parenté. S'ils ont connu l'homothétie, la transformation par similitude ne leur est pas complètement apparue.

Ils ont à ce sujet produit un théorème que l'on trouve dans toutes les géométries actuelles et qui est trop significatif pour que nous n'y insistions pas ici. *Deux polygones plans semblables peuvent être décomposés en un égal nombre de triangles semblables et semblablement placés.*

Les trois derniers mots de cet énoncé présentent une obscurité qui ne peut être levée qu'au cours de la démonstration et en y faisant appel à l'orientation des angles. Mais il a plus à dire. On sent en effet que ce théorème ne dit pas tout ce que la configuration géométrique contient, il est dominé par une grande idée qui reste voilée et qui n'est pas même sortie.

Si ABCDE et A'B'C'D'E' sont les deux polygones semblables : en joignant le point A aux autres sommets B, C, D, E et le point A' aux sommets B', C', D', E', on forme autour de A, et de A' un nombre égal des triangles ABC, ACD, ADE, et A'B'C', A'C'D', A'D'E' qui sont respectivement semblables et *semblablement placés*, expression qu'éclaire sous son vrai jour la notion d'orientation des angles. Mais au lieu du point A, on aurait pu prendre un point quelconque O du plan du polygone ABCDE et le joindre aux sommets du polygone; on fer-

merait ainsi autour de O un ensemble de triangles OAB, OBC, OCD, ODE, OEA. Or il existe un point O′ dans le plan du polygone A′B′C′D′E′ tel qu'en répétant la même construction, les triangles O′A′B′, O′B′C′, O′C′D′, O′D′A′ soient respectivement semblables aux précédents et se groupent autour de O′ *comme* les précédents autour de O, le mot *comme* s'expliquant très nettement au moyen de l'orientation des angles. Il semble que ce soit là simplement une généralisation du théorème précédent et que le point O′ ne joue en la matière qu'un rôle secondaire. Or c'est lui qui est *l'essentiel*. Il change en effet avec le point O, il correspond d'une certaine façon à ce point O. Cette correspondance c'est précisément la *transformation par similitude.*

On voit combien les Grecs se sont approchés de cette notion importante; ils ne leur a manqué pour la démêler qu'une chose : la voir.

VI. — J'ai voulu seulement montrer dans les exemples précédents que si les Grecs ont eu dans la main toutes les richesses qui sont nôtres, il leur a manqué de savoir en reconnaître toute la valeur. C'est la raison pour laquelle ils n'ont pu donner toute sa sveltesse et toute sa solidité au splendide édifice qu'ils ont construit et qui nous est parvenu inaltéré à travers vingt et un siècles. Pour le leur reprocher, il faudrait méconnaître les conditions dans lesquelles se font les progrès de la science humaine. Que de lacunes notre siècle si brillant laissera après lui!

Le mot profond d'Emile Duclaux revient ici à la mémoire : c'est parce que la science n'est jamais sûre de rien qu'elle avance toujours. Notre ambition ne peut être de réaliser la perfection absolue, mais de faire mieux; le mieux possible.

On peut se demander quel sera, à la longue, le terme de ces reprises opérées sur les *Éléments d'Euclide.* Une discipline fondée sur la considération des mouvements finira-t-elle par prévaloir? On sait le parti que M. Méray a su tirer des translations rectilignes dans sa théorie des parallèles.

Il ressort, dès à présent, que bien des systèmes rationnels de géométrie peuvent être conçus et proposés pour remplacer celui d'Euclide. Dès lors, pour se reporter en passant à une

légende, si l'on cherche à deviner quelles propositions peuvent bien, logiquement, constituer le groupe des 32 premières, chaque système proposant le sien, le nombre de ces divers groupes doit être assez considérable. C'est pourquoi, le calcul des probabilités rend peu vraisemblable que Pascal adolescent, qui, suivant la légende, ignorait Euclide, ait pu de lui-même retrouver le groupe des 32 premières propositions du géomètre grec, alors surtout qu'il se mêle à ces débuts des éléments tant de conventions arbitraires que la logique n'a pas seule dictées, en sorte que ces 32 premières propositions ne présentent ni dans leur ordre, ni dans leur groupement, ni dans leurs énoncés même aucune sorte de nécessité logique.

Mais les conditions spéciales de l'enseignement donné à la jeunesse nous suggèrent d'autres considérations et nous inspirent d'autres préoccupations.

Elles nous recommandent en premier lieu de ne point rendre fastidieux aux commençants les abords de la géométrie et d'y faire un large appel à l'intuition et au bon sens. Elles nous recommandent de ne pas entreprendre des bouleversements, mais plutôt de soumettre à l'expérience pédagogique une réforme progressive. Il convient en conséquence de ne pas briser, quant à présent, le cadre que les Grecs nous ont transmis. Cette disposition ne sera pas contradictoire avec l'impérieux besoin d'amender leurs méthodes en rendant leurs définitions plus exactes et plus complètes et en dotant la géométrie des moyens de précision qui lui ont trop longtemps fait défaut. Cette tendance se manifeste du reste dans les programmes les plus récents et dans les bons traités modernes de géométrie; on peut encore l'accentuer.

VII. — Je crois nécessaire en terminant d'attirer l'attention sur un point important qui mérite qu'on s'y arrête et que les gens qui ont l'habitude de tout ramener à l'algèbre et au calcul négligent par trop; je veux parler de la « structure » de la géométrie, en entendant par là les relations mutuelles des divers théorèmes, ou même des diverses théories de la géométrie. C'est cette considération qui dicte l'ordre à adopter dans l'exposition. Je prendrai comme exemple les questions suivantes : théorèmes de Ménélaüs et de Céva, propriétés des diagonales

du quadrilatère complet de se diviser harmoniquement, projectivité du rapport harmonique.

Si l'on examine certains traités et même certains programmes, on constate une interversion arbitraire dans l'ordre de ces questions. Or, la projectivité du rapport harmonique résulte, par une construction intuitive, de la propriété harmonique des diagonales du quadrilatère complet, tandis que celle-ci découle du simple rapprochement des deux théorèmes de Ménélaüs et de Céva qui dominent à vrai dire toute la géométrie segmentaire. L'ordre à suivre est donc logiquement indiqué.

On oublie aussi trop souvent de faire connaître l'origine des questions qui se présentent et dont la trace nous reste sous la forme d'un nom ou d'un vocable. Telles sont les antiparallèles. On oublie habituellement d'indiquer la manière d'où leur théorie prend naissance et qui est la raison de leur nom.

Les exemples, que nous pourrions multiplier dans des sens analogues, montreraient la nécessité et la possibilité d'établir une continuité logique entre les diverses parties de la géométrie et de faire ressortir qu'il y règne un esprit de suite. Devenue ainsi un tout organisé, la géométrie apparaîtrait plus vivante sous un jour nouveau; elle offrirait plus d'attrait aux jeunes élèves qui n'y voient trop souvent qu'un morne défilé de théorèmes et de théories sans cohésion.

G. Kœnigs,
de l'Académie des Sciences,
Professeur aux Écoles Normales Supérieures
de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses.

*(A suivre.)*

---

# Les enseignements pédagogiques de Stuart Mill.

## II. — Stuart Mill éducateur de lui-même.

Lorsque nous voyons Stuart Mill résoudre la crise d'idées qu'a provoquée dans son esprit en 1826 la protestation des forces du cœur et de la volonté négligées dans l'éducation première et opprimées par l'esprit d'analyse, nous nous demandons s'il peut modifier la direction de son esprit sans revenir sur les formules qu'il considère comme acquises de la psychologie empiriste et de la morale utilitaire. La façon dont il réalise cette modification dans l'âge mûr ne nous instruira pas moins — mais pour d'autres raisons — que la formation de son esprit adolescent. En écrivant *Mes mémoires* Stuart Mill n'a pas voulu seulement apporter une contribution aux études pédagogiques, il s'est proposé aussi de décrire les phases de son propre esprit. Dans ce nouveau dessein non plus il ne peut être accusé d'immodestie. Car il pense « qu'à une période de transition où les opinions subissent une crise » cette notation présente un intérêt, pourvu que l'esprit dont l'histoire est retracée n'ait cessé de tendre au progrès. Certes si la crise des opinions doit ajouter à l'intérêt que nous offre l'histoire d'un esprit sincère, notre époque est encore de celles qui peuvent puiser un enseignement au livre de Stuart Mill. Mais surtout il n'est rien de plus profitable, au sens élevé de ce mot, que d'assister à l'examen de conscience que fait sous nos yeux une âme d'une exceptionnelle probité et à l'effort d'éducation personnelle par lequel elle corrige l'éducation première. Voyons donc ce que nous apprend Stuart Mill sur les conditions auxquelles se concilient les forces du cœur et de la volonté d'une part, les méthodes de la psychologie empiriste et de la morale utilitaire d'autre part.

I. — Modifier pour Stuart Mill, ce n'est pas transformer, c'est compléter. Il ne retranche rien des méthodes qui ont présidé au développement de sa pensée et de son action, il les enrichit par des vues nouvelles et par les ressources d'un esprit toujours plus ouvert aux diverses influences, toujours plus large pour acquérir, toujours plus haut pour réaliser. Un nouveau groupe qu'il a fondé en 1825 institue les discussions qui deviennent bientôt « des batailles rangées entre les radicaux philosophes et les légistes torys ». Un troisième parti, libéral mais opposé aux benthamistes, entre dans la lice et y apporte l'air du continent. Sous l'influence de son ami Frédéric Maurice, âme affectueuse et expansive, des Colélidgiens qui lui apprennent que les choses qu'il croit connaître à fond ont de nouvelles faces encore, des Saint-Simoniens qui lui révèlent d'autres formes du positivisme, Stuart Mill ne cesse d'élargir son éclectisme. Il n'adopte d'idée nouvelle qu'en l'adaptant à l'idée ancienne. Il n'achève point de ruiner l'édifice pour le reconstruire sur nouveaux frais; il l'empêche de crouler et le « répare ». Travail très caractéristique d'une intelligence anglaise!

Une grande influence vient dès 1830 grandir la part du sentiment dans la pensée et dans la vie de Stuart Mill. Il connaît alors M[me] Taylor qu'il épousera vingt ans plus tard. Cette femme supérieure avait, nous dit-il, une liberté de penser et une haine des abus qui venaient « de la force et de l'élévation des sentiments ». Il la perdit en 1859. Mais l'intimité intellectuelle ne fut point détruite par la mort; et Stuart Mill fit de ses dernières années l'usage qu'elle eût souhaité « dans une entière communion avec sa mémoire ». C'est cette influence qui, tout en faisant Stuart Mill moins démocrate et plus socialiste, accroissait à ses yeux la valeur sociale de l'éducation. Il est moins démocrate en ce sens qu'il redoute l'égoïsme et la brutalité des masses; il est plus socialiste en ce sens qu'il voudrait instaurer un ordre où le partage du produit du travail dépendrait d'un accord de justice. Mais pour que soient possibles des institutions qui servent un tel dessein, il faut que le mobile de l'intérêt général l'emporte sur tout autre dans toutes les consciences, et pour développer l'altruisme, il faut recourir à « un système d'éducation continué durant une longue suite de générations ». Œuvre difficile, mais

non pas impossible : ne voyons-nous pas couramment que les mobiles désintéressés produisent « les efforts les plus énergiques aussi bien que les plus héroïques sacrifices? » Pourquoi n'arriverait-on pas à assurer leur prépondérance? Actuellement l'ensemble des institutions favorise la croissance de l'instinct égoïste, mais nous pouvons les considérer comme purement provisoires. Il faut marquer à nouveau non seulement l'affirmation de la valeur sociale du problème pédagogique, mais encore la profession de foi dans la puissance de l'éducation. Et d'y croire à ce point est un trait commun aux éducateurs anglais.

Si de l'ordre de l'action et du sentiment, nous passons à l'ordre de la pensée pure et philosophique, Stuart Mill nous offre « un progrès intellectuel continu » comme il le dit lui-même, entendons un développement dans la direction de la doctrine positiviste et de la méthode analytique. L'œuvre capitale est le « Système de logique », achevé de 1838 à 1841, que Taine considère comme un monument caractéristique de l'intelligence anglaise. C'est le code de l'empirisme, dont Stuart Mill résume l'esprit dans *Mes mémoires* en faisant remonter à la doctrine de l'*a priori* la responsabilité « des fausses doctrines et des mauvaises institutions ». Pour lui, prétendre justifier une idée par son évidence, c'est se soustraire à l'obligation de la justifier devant la raison, et il est possible d'appliquer un tel mode d'explication à « tout sentiment interne dont l'origine se perd dans l'oubli ». En expliquant par l'association des idées les vérités dites nécessaires : principes rationnels comme le principe de causalité, axiomes mathématiques, définitions géométriques, Stuart Mill pense forcer dans ses retranchements la doctrine de l'*a priori*. Ce n'est pas, nous le verrons bientôt, une opinion à laquelle l'éducateur puisse être indifférent.

Toute l'activité intellectuelle, morale, politique de Stuart Mill demeure jusqu'à la mort fidèle aux mêmes principes. *L'Utilitarianisme* en 1869 fixe la doctrine du bonheur sous sa forme la plus élevée; *l'Examen de la philosophie de Hamilton* de 1859 à 1865 achève la déroute des systèmes de l'*a priori*. Du point de vue politique et social il fait effort pour grouper en un parti puissant les partisans de la liberté politique, malgré la déception que lui a apportée le Parlement issu de la réforme de 1832. En

1865 il accepte des électeurs de Westminster un siège à la Chambre des communes et pendant trois sessions il intervient sur l'Irlande, sur le droit des femmes, sur la classe ouvrière. Celle-ci eut accès au suffrage en 1867. Mais l'année suivante Stuart Mill fut battu, les libéraux s'étant détachés de lui et beaucoup de conservateurs ayant pris parti contre lui. Une telle vie à elle seule est une leçon. Continuité et fermeté dans l'action qui réalise l'idée, sans autre terme que la mort, ce sont encore des vertus bien anglaises, les mêmes qui se retrouvent dans la vie de Locke avec une autre formation, d'autres croyances et d'autres méthodes. Ces hommes ne varient point, quelles que soient les crises qui viennent à la traverse. Expériences, lectures, méditations s'accumulent dans leur esprit sans changer les principes; paroles, écrits, actions se multiplient dans leur vie sans que leur énergie s'y épuise. Cette énergie exprime une foi constante dans le pouvoir qu'a la volonté humaine de modifier les choses, les esprits, les institutions. A peine fléchit-elle avec l'âge, et aucun répit n'est prévu qui corresponde à ce qu'on appelle « retraite », ou ce ne serait qu'un changement dans les modalités de l'action. Comme il n'y a point de manifestation plus haute de ce pouvoir humain que l'éducation personnelle par laquelle l'esprit fait effort sur lui-même pour se modifier, la dernière leçon qui ressort d'une telle vie est l'obligation de ne concevoir aucun terme à l'éducation personnelle. Vivre, c'est faire œuvre d'éducation personnelle.

Il faut marquer le sens de cet effort pour une âme anglaise : sa constance même lui interdit de concevoir sa propre modification sous une autre forme que celle du progrès continu dans le même sens. Une « crise d'idées » n'est pas une conversion. Les progrès se font dans l'âme individuelle comme dans l'âme collective, par un élargissement éclectique, et sans renonciation au passé. De même que par un mouvement de l'opinion publique, une institution nouvelle se crée et se développe à côté des institutions anciennes, par exemple l'Université de Londres au caractère benthamiste à côté de celles d'Oxford et de Cambridge fixées dans leurs antiques disciplines; de même les idées, les affections, les résolutions nouvelles prennent place à côté des idées, des affections, des résolutions anciennes, et toutes vivent de leur vie propre. L'éducation personnelle de Stuart Mill en est

un exemple caractéristique, précisément en raison de la « crise d'idées » qui en est l'origine. Après la crise, Stuart Mill retrouve intacts son principe de l'intérêt général, sa méthode d'analyse, son attitude déterministe; mais il substitue à la recherche de l'intérêt général des fins désintéressées propres à le réaliser, il veut juxtaposer à l'exercice analytique de l'intelligence abstraite la culture des sentiments, et sa doctrine de la causalité laisse à la volonté le pouvoir de s'insérer à titre de facteur dominant dans la chaîne que forme le déterminisme des faits. Il ne remet pas en question les acquisitions antérieures. Les fins désintéressées qui servent l'intérêt général prennent une place plus grande à partir de la crise et le dérobent même à la vue dans le détail de l'action; de même s'enrichissent les sentiments en marge des analyses qui, si la pensée s'y livrait, tendraient à les dissoudre, et l'activité prend en sa propre fécondité une confiance plus efficace et plus joyeuse; mais la réalisation du bonheur demeure le but de la vie; la méthode d'analyse, le recours de l'intelligence contre la paresse de l'intuition; le déterminisme, la loi des faits.

II. — Ce genre d'éclectisme ne peut convenir à notre esprit français, ne peut non plus convenir à notre vie. Nous ne pouvons penser sans établir une coordination entre nos idées; nous ne pouvons vivre sans fixer entre nos fins une hiérarchie. Et d'abord que le but de la vie soit le bonheur, mais qu'on ne puisse l'atteindre qu'en l'oubliant; qu'il y ait pour notre activité des fins désintéressées, mais qu'elles ne soient elles-mêmes qu'un moyen pour un but intéressé auquel pourtant on ne peut tendre sans le faire évanouir : ce sont là des oppositions dont nous ne pouvons prendre notre parti, et que nos éducateurs doivent surmonter, et pour croire à leur mission, et pour connaître les ressorts sur lesquels ils doivent agir. En vérité n'y a-t-il pas en nous une puissance qui nous porte à une fin désintéressée? une puissance de détachement que l'analyse ne peut réduire à l'instinct du bonheur? Elle est au contraire si bien constitutive de l'être même qu'elle est la mesure de tous les êtres, le fond par lequel ils s'unissent, à la condition qu'ils lui donnent tout essor. Michelet a vu profondément qu'elle est le trait qui rapproche l'enfant et le génie, et qu'elle est dans l'ordre social la norme des valeurs. Ce sont les classes sociales capables de dévouement spontané qui

constituent la véritable aristocratie de la nation. Et ce principe fonde un autre accord entre l'instinct du bonheur et l'instinct du sacrifice que celui dont se contente l'éclectisme de Stuart Mill : c'est que pour l'être de raison et de liberté il y a un bonheur autre que la satisfaction sensible, c'est la jouissance même de la vertu, conquise et possédée comme richesse. L'éducateur ne prendra pas de détour pour exercer l'enfant aux fins altruistes, il unira les forces de l'habitude et les ressources de l'enseignement pour développer en son élève avec la puissance de se détacher de soi la conviction à la fois sentie et agissante que ce développement même est une joie. Le banal contentement de soi opposé au remords ne peut être pour lui qu'un ressort inférieur sur lequel il agira au début pour créer cette puissance de détachement et de bonheur[1].

Il est vrai qu'en nous engageant dans cette voie nous sommes obligés de reconnaître à nos sentiments une valeur indépendante des associations. Mais sur ce point encore l'éclectisme de Stuart Mill est-il une solution? Que l'éducation des sentiments prenne le pas sur l'éducation de l'esprit analytique, cela n'empêche point celui-ci une fois formé, d'avoir sur ceux-là, une action dissolvante. Sans doute les associations primitives auxquelles correspondent les sentiments peuvent être indissolubles; mais la confiance que nous avons en leur valeur est ruinée par le *dogme de la priorité de l'analyse comme méthode psychologique*, et l'analyse jette sur la puissance du cœur un doute desséchant et mortel. Non seulement nous sommes amenés à penser par la pratique de l'analyse qu'en obéissant aux sentiments nous sommes abusés par les associations d'idées qui ont été formées pendant notre enfance et qui pouvaient être autres par les

1. Nous nous bornons à l'analyse qui suffit à l'éducateur. C'est un autre problème de chercher le fondement de cette puissance. Qu'elle soit une manifestation de la vie, capable de se donner et de se répandre comme de se conserver (Guyau); — qu'elle émane d'un principe d'ordre qui justifie la hiérarchie de nos sentiments par celle de leurs objets (Malebranche) ou d'un principe de raison qui fait entrer la personne dans un royaume des fins (Kant); — qu'elle tende par la piété à l'union des âmes dans l'amour divin qui est le souverain bien, ou fasse tomber par la pitié les barrières dressées entre les êtres par le vouloir-vivre qui est le mal suprême, et combien d'autres justifications peuvent êtres puisées aux systèmes des philosophes! peu importe à la vérité de l'ordre moral et pédagogique.

dispositions de la nature ou de l'éducation, mais en outre l'abus de l'analyse nous détache des objets offerts à notre sensibilité, famille, patrie, humanité, comme si de tels objets étaient une part inférieure de la réalité. Nous ne conserverons notre confiance dans la valeur du sentiment que si les idées qu'il rapproche ont une affinité les unes pour les autres de façon à composer un tout complexe dont la vie propre est indépendante des éléments dissociés par l'analyse, et cela implique que l'objet en est posé par une nécessité rationnelle comme un idéal supérieur à la réalité.

Et, en effet, sans entreprendre une démonstration de la valeur rationnelle de nos idéaux, il suffit de montrer sur un exemple que la conscience procède à tout moment par des associations imprévues entre les idées, associations qui ne sortent d'aucune expérience, et qui élèvent l'objet de l'action jusqu'à la perfection de l'idée. Que l'on réfléchisse un instant à ce qu'est la patrie et à ce que nous voulons qu'elle soit. La patrie que nous voulons faire plus belle, la patrie idéale, la patrie qui n'est pas encore, est précisément celle qui nous inspire l'amour le plus ardent et le plus capable de sacrifices. L'idéal, dit-on parfois, est plus vrai que le réel puisqu'il l'inspire et le transforme, mais sa vérité supérieure tient à la nécessité rationnelle qui l'a élaboré sous l'aspect de la perfection. C'est pour cela que le lien est si fort entre les hommes qui s'attachent à la même patrie, qui s'unissent pour fonder, pour assurer ou pour défendre les conditions matérielles et morales de sa réalisation progressive. C'est bien un procédé de la conscience que nous pénétrons ici : car il est clair que le contenu de l'idéal varie avec les époques et les lieux, et que la conscience s'appuie sur la réalité qu'elle dépasse. Il le faut pour que l'idéal à son tour ait prise sur le réel, et sans doute dans la conscience morale qu'une heureuse éducation a dotée de tous ses pouvoirs la réadaptation de l'idéal au réel en toute catégorie de l'action est de tous les instants. Nulle action n'est réalisée qu'elle ne suscite aussitôt une nouvelle confrontation de l'idéal et du réel, une recherche et une découverte rapides des idées adaptées à une réalité qui ne cesse de changer.

Toute vérité de l'ordre moral peut servir à la démonstration : que je crée le milieu où s'échangent les sentiments de famille,

que je tende à secourir les misères auxquelles ma pitié me rend sensible, que j'élargisse les groupes d'hommes ou les sphères d'action dont la justice constitue les lois, toujours je construis l'idée par la vie propre de ma conscience. Mais la preuve que son effort est œuvre de raison, c'est qu'elle tend à la forme parfaite et harmonieuse de l'idée, c'est que cette perfection et cette harmonie sont susceptibles d'universalité, c'est que cette universalité fonde la véritable communion des êtres moraux. La découverte morale, ou mieux l'invention morale, tout comme la découverte ou l'invention mathématique, sollicite l'adhésion des intelligences, et dans un ordre comme dans l'autre la vérité ne se fonde que par leur mutuel consentement. C'est en définitive, une nécessité rationnelle qui donne à l'idée une valeur telle qu'elle mérite d'être réalisée plus que mon être propre, et partant de recevoir l'existence par l'effort ou par le sacrifice de ma vie. Ainsi la raison nous apparaît comme créatrice des idéaux, très différente à la fois des formes logiques et des résidus d'expériences associées auxquels Stuart Mill prétend la réduire, et des révélations toutes faites, définitives et immuables qu'il a poursuivies sous les noms d'intuition, de sentiment ou d'*a priori*. Comme l'a vu profondément M. Thamin, avec l'idée que l'éducateur se fait de la raison varie la conception qu'il a de l'éducation même. Nous attendons de l'éducateur qu'il ne se borne pas à créer des associations indissolubles, mais bien qu'il développe la vie active de la conscience, qu'il l'instruise sans crainte sur les idéaux qui commandent l'action et qu'il la forme à les adapter à la réalité changeante[1]. Après tout quel est l'objet essentiel

---

1. Ici encore nous nous bornons à l'analyse, qui suffit à l'éducateur et qui dégage dans la raison, comme tout à l'heure dans le sentiment, l'élément irréductible à l'analyse même. Mais une fois dénoncée l'impuissance de toute psychologie empiriste à expliquer la fonction du sentiment et de la raison, le problème de l'origine est encore à traiter. Et nous pouvons dire : Que la raison soit la faculté des vérités éternelles ou la faculté des formes qui font intelligibles les phénomènes d'abord perçus par les sens, pour ne citer que deux solutions extrêmes, peu importe à la vérité d'ordre moral et pédagogique. — Et c'est encore parce qu'il s'agit seulement de la fonction rationnelle que nous ne sommes pas obligés de poursuivre la démonstration sur tous les idéaux que la morale nous commande de poursuivre. Aussi bien ceux-ci changent-ils, comme nous le disions, avec les lieux et les époques. Tout devoir est d'un temps et d'une contrée, tout devoir est

de la lecture et de la récitation, j'entends une fois que sont obtenus les résultats d'ordre matériel, si ce n'est de communiquer à l'enfant un fragment d'idéal? Les livres de morceaux choisis ont-ils un autre but? et même si certains de ces morceaux sont des « tranches » de vie réelle, ne sont-ils point faits pour donner au cœur l'émotion, à l'intelligence la clarté, l'émotion et la clarté qui sont facteurs de la fonction rationnelle? N'en dirions-nous pas autant de l'art, si nous pouvions le faire entrer dans un plan d'éducation élémentaire? Ainsi la culture esthétique, plus particulièrement la culture littéraire, plus particulièrement encore la culture poétique, prennent la première place dans la formation des esprits pour une raison plus profonde que celle qui a fait consentir Stuart Mill à ce qu'elle eût le pas sur la culture de l'intelligence analytique.

Mais opposer à la recherche du bonheur la puissance du sacrifice, à l'usage de l'analyse l'idée de la raison, c'est opposer au déterminisme une loi de liberté. Car le jeu de l'association que Stuart Mill a rectifié sur ce point ne nous offre pas une solution de la difficulté, et s'il ne la résout l'éducateur ne peut avoir foi en son œuvre. Si le déterminisme est la loi, comment ma volonté peut-elle agir sur les circonstances qui forment les motifs de l'action? Ces circonstances, comme le dit un philosophe des idées associées, sont causées et causantes; un vouloir qui vient s'y insérer a lui aussi un antécédent qui fait partie d'une autre chaîne, autre mais non moins fatale. Pour que j'aie foi en ma puissance malgré le déterminisme des faits naturels, il faut que cette puissance s'exerce dans la formation de mon être même. Ma liberté, comme le philosophe Renouvier l'a montré, c'est de « vouloir me faire moi-même », et le voulant de « me faire » en effet. Après l'éducation, après l'œuvre par laquelle l'éducateur a incliné ma volonté, ma volonté apporte la plus haute manifestation et preuve de sa liberté dans l'œuvre de l'éducation personnelle, ou mieux l'éducation de soi-même c'est la liberté. La liberté est dans l'éveil à la vie consciente des éléments obscurs

conçu par relations, mais la forme universelle inséparable de l'élaboration rationnelle de l'idée pratique, est attachée à la seule fonction de la raison, quelle que soit la matière à laquelle il s'applique, et le devoir en ce sens est un absolu.

et épars du sentiment, dans l'épanouissement des idées qui les éclairent et les unissent, dans l'éclosion de la puissance de sacrifice qui rend possible la réalisation d'un devoir malgré et avant les satisfactions égoïstes. Détaché de nous, l'acte obéira à la loi du déterminisme, élaboré en nous il exprime la puissance libre de la raison et de l'amour, et en dehors de l'amour et de la raison il n'y a pas de liberté. On voit quel doit être « l'esprit de discipline en éducation ». Autre chose est former dans un être de bonnes habitudes, autre chose édifier en lui une puissance d'affranchissement par laquelle il soit l'artisan de sa destinée morale. Pour l'être moral l'habitude n'est qu'un moyen, même l'habitude de vouloir avec les vertus de patience et d'énergie qu'elle implique; la fin c'est le choix et la réalisation de la destinée. L'éducateur cherchera donc les règles d'une discipline ouvrière de liberté, et l'art de les adapter aux divers groupes et aux tempéraments individuels. Son enseignement sera en harmonie avec sa discipline, c'est-à-dire qu'il éclairera la leçon de liberté comme il éclaire la leçon de désintéressement. Mais l'une comme l'autre ne se trouve-t-elle pas aux œuvres de poésie ou d'art destinées à former la fonction rationnelle? Oui sans doute, en un sens général, car toute émotion esthétique affranchit l'esprit de la réalité inférieure, en même temps qu'elle l'élève au-dessus de l'égoïsme; en un sens particulier aussi car pour toute catégorie de l'action l'esprit à la fois ému et éclairé sent qu'il se forme en lui un pouvoir capable de création [1].

Puissance de sacrifice, formation de l'idée, foi dans la liberté, voilà les termes de la solution du problème posé par Stuart Mill, problème qui touche à beaucoup d'autres, mais qui peut être isolé de toute spéculation. Stuart Mill a bien vu que l'intelligence gagnerait à la culture du sentiment, il n'a point vu qu'inverse-

1. Peut-être convient-il de remarquer qu'il en est du problème de la liberté, comme de ceux du sentiment et de la raison. Pour l'éducateur la liberté, comme nous le disons, consiste dans l'éducation de soi-même, et pour lui il est hors de doute que la volonté de se former entre comme facteur dans la formation de cette faculté de se former, et qu'il a un pouvoir d'incliner vers cette formation même la volonté de l'enfant. Cette faculté directrice des autres forces qui constituent l'être intérieur, qu'est-elle au fond? L'éducateur n'est pas tenu de choisir entre les doctrines qui partent de la reconnaissance d'un tel pouvoir dans la vie morale.

ment il y a une culture de l'intelligence qui réagit sur les sentiments, et que cette même culture réagit aussi sur la formation de la liberté, que d'autre part sentiments et liberté requièrent chacun une discipline qui soit en harmonie avec la formation rationnelle des idées. Pourtant, c'est parce que les œuvres de la poésie et de l'art ont pour mission de cultiver, d'élever et d'unir la puissance de sacrifice, la formation des idées, la foi dans la liberté, qu'elles méritent d'être appelées éducatrices de l'humanité.

Une nouvelle illustration de ces idées apparaît avec le discours que Stuart Mill prononça en 1867 à l'Université de Saint-André et où il exposa une doctrine complète sur l'instruction libérale.

GAZIN.

---

# Ligues de Bonté.

La guerre a provoqué une crise de la conscience morale. La notion du devoir s'est affaiblie, l'esprit de mercantilisme s'est développé même chez les petits élèves de nos écoles, et beaucoup de familles se montrent incapables de donner à leurs enfants une direction morale.

Il y a là un mal contre lequel tous les éducateurs doivent s'efforcer de lutter. Demain, les enfants conçus pendant la guerre, au moment où tant de parents étaient en état de misère physiologique ou de dépression psychique vont, à leur tour, apporter dans nos classes leurs tares physiques et nerveuses. Que deviendra l'œuvre moralisatrice de l'école? Dans ces conditions le relèvement moral de la France sera-t-il possible? Le problème est des plus angoissants.

Il est donc de toute urgence d'agir sur l'enfant par de puissants procédés moralisateurs qui frappent les jeunes esprits dans leur sensibilité et leur imagination et les préparent au plus vite à la dure habitude du bien et du devoir.

L'un des procédés les plus efficaces qui aient été trouvés jusqu'à ce jour paraît être l'introduction et la généralisation dans nos milieux scolaires des « Ligues de Bonté ».

Une Ligue de Bonté c'est un groupe d'enfants réunis en une société où l'action morale s'exerce à la fois sur tous et sur chacun. Tous prennent l'engagement solennel d'accomplir chaque jour un acte de Bonté, et de se soumettre quotidiennement à l'observation rigoureuse de quelques principes moraux simples et universellement reconnus.

Ces ligues existaient déjà avant la guerre. Dès 1912 Mme Eugène Simon et M. Durot firent au Congrès de la Haye une communication qui fut très remarquée. Ces Ligues prirent une extension

telle que deux ans après plus de 50 000 enfants de tous pays s'étaient engagés à suivre leur discipline morale.

Pendant la guerre il leur fut impossible de continuer leur action. Mais dès l'armistice les clairvoyants propagandistes de l'œuvre reconnurent tout de suite la nécessité d'agir en un pays d'où les éléments les plus sains venaient de disparaître et ils reprirent patiemment leur tâche à la base. Les Ligues dès maintenant fonctionnent à nouveau, par classe et par école; elles fonctionneront demain par bourgade et par ville.

L'Instituteur prépare d'abord l'esprit de ses élèves pendant une phase d'initiation de durée variable selon le milieu. Il développe, pendant cette période, la foi en l'idéal; il y exalte le respect de la promesse faite et de la parole donnée; il s'attache par-dessus tout à cultiver l'horreur du mensonge. Il procède pas à pas, exemple par exemple, lecture par lecture, acte par acte, faisant patiemment et opiniâtrement pénétrer dans l'esprit de ses enfants cette vérité que l'on ne peut devenir meilleur qu'à la condition de se respecter soi-même, d'être sensible, loyal et sincère en toute action et en toute parole.

Puis, il donne des devoirs de morale; non plus de fastidieux devoirs écrits, mais bien de ces menues tâches si pénibles aux petits!

Demain matin vous vous lèverez tous sans regret d'aucune sorte. Promettez-le ce soir, leur dit-il. Promettez que pendant la journée de demain, il ne sortira de vos lèvres aucun mot grossier. Tout à l'heure et dans les couloirs ou l'escalier, vous vous effacerez poliment pour livrer passage à la grande personne qui vous croisera, etc.

Le maître vérifie « de visu » autant que faire se peut et se fait rendre compte le lendemain par écrit de l'accomplissement du devoir; si l'enfant n'a pas rempli sa tâche, il ne le punit pas : son silence suffit.

S'il connaît son métier, il dépistera très facilement les orgueilleux, les vantards et les menteurs.

On passera ensuite à la phase active. L'Instituteur demandera à ses élèves de faire chaque soir un examen sincère des actions de la journée et fera noter sur un papier la meilleure des actions quotidiennes. De temps à autre il donnera un conseil,

redressera une idée fausse, félicitera beaucoup et blâmera peu.

En fin de semaine, l'enfant choisira la meilleure de toutes les bonnes actions qu'il aura accomplies pendant les six jours et en fera un petit récit détaillé (4 ou 5 lignes), anonyme, qu'il remettra au professeur. Celui-ci choisira le meilleur récit et s'en servira dans sa leçon.

Après un mois, au moins, de travail de recherche et de vérification, la Ligue de Bonté pourra commencer à se former. Les meilleurs élèves, les plus scrupuleux et les plus ardents, surtout les plus sincères, recevront la carte de la Ligue et on leur fera connaître son fonctionnement et son but. Après un jour ou deux de recueillement, chacun devra prendre l'engagement formel de remplir les obligations portées sur cette carte.

Je m'efforcerai :

1° De faire chaque jour un acte de bonté.

2° D'être bon envers mes semblables et envers les animaux.

3° De ne point dire de mensonge.

4° De protéger les faibles, d'aider les malheureux.

5° D'être reconnaissant envers mes parents et tous ceux qui m'ont fait du bien.

6° De témoigner en toute occasion ma gratitude envers les défenseurs de la Patrie.

7° De respecter les vieillards et les infirmes.

Les élèves choisis signent la carte; ils en gardent une partie et envoient l'autre à Mme la Secrétaire des Ligues.

A partir de ce moment, il sera disposé, dans un coin de la classe, une boîte spéciale dans laquelle les Ligueurs déposeront au fur et à mesure qu'ils les auront accomplies les récits des bonnes actions d'une semaine.

Le samedi, par exemple, le dépouillement aura lieu et le maître trouvera dans la lecture de ces récits matière à tous les développements utiles et à tous les éclaircissements profitables.

La société ainsi créée doit, par l'effort conjugué du maître et des élèves, s'augmenter petit à petit en nombre et en qualité et l'honneur d'y être admis fera, si le mouvement est bien conduit, accomplir de touchantes actions à ces enfants déjà pliés par avance à la discipline du Bien et du Devoir.

Afin d'éviter toute part d'orgueil et toute tentation de men-

songe il est judicieux de ne point faire signer les récits de bonnes actions en expliquant bien que c'est le seul cas où l'anonymat soit permis. Souvent le maître donnera ce conseil :

« Tous les matins en vous éveillant, demandez-vous ce que vous pourrez faire de bien dans la journée. Lorsque vous aurez accompli sur vous-même un effort soit pour vaincre vos défauts, soit pour exécuter une bonne action, vous l'inscrirez sur un papier sans signer; ce papier vous le déposerez dans la boîte disposée à cet effet dans la classe. » Les résultats acquis dans les classes où fonctionnent ces Ligues sont singulièrement réconfortants [1].

Il serait trop long de citer ici tous les récits obtenus. En voici dont l'exactitude a été rigoureusement contrôlée :

« A la maison nous avons un petit apprenti qui n'est presque pas allé à l'école. Le soir après avoir fait mes devoirs, je le fais lire et lui apprends à compter pour qu'il sache se débrouiller plus tard. Ainsi je le fais profiter d'une instruction que j'ai le bonheur de recevoir et dont il a été privé. »

« J'ai poussé une voiture à bras qui avait du charbon pour l'avenue de Saint-Mandé, et l'homme était content, il souriait. »

« J'ai cédé à ma sœur un pot de confiture qu'elle aimait beaucoup et moi aussi. »

« Cette semaine, je passais devant le Bazar du Château-d'Eau, quand je vis un enfant qui marchandait des gommes; l'employé s'en alla, l'enfant prit une gomme et partit sans payer; je courus prévenir l'employé qui rappela l'enfant et le fit payer. »

Un autre a averti un chauffeur que la portière de son taxi était ouverte et qu'il pouvait ainsi causer des accidents.

Celui-ci a fait traverser une rue passagère à un aveugle.

« L'autre jour, écrit celui-là, un cheval était en train de manger son avoine lorsque son pochet se détacha. Je le lui remis. »

Un Ligueur nous dit qu'il a vu une pauvre femme portant un bébé et conduisant une voiture sur laquelle était un sac de

---

1. L'auteur a expérimenté lui-même dans sa classe ce procédé et l'a trouvé d'une efficacité si remarquable, qu'il s'occupe en ce moment de le généraliser dans toute une école. Les témoins les plus divers en ont constaté les heureux résultats. Inspecteurs, Directeurs d'École, parents d'élèves, étrangers mêmes ont admiré un ensemble d'enfants si correct et d'aussi bonne tenue.

charbon. « Je me suis offert à pousser la voiture, et comme elle voulait me donner deux sous, je ne voulus pas tout d'abord accepter; puis je les ai pris, et sortant de mon portefeuille un billet de vingt sous, je mis le tout dans la main du bébé et je me sauvai. »

Celui-ci, que sa maman avait envoyé jouer, avant de s'en aller a balayé la maison, a été faire des courses, et a préparé les choses du dîner pour que « maman, papa et mes sœurs trouvent tout prêt en arrivant ».

« Jeudi dernier, écrit un autre, je passais sur la place du Combat, quand je vis des enfants insulter un ancien soldat. Je les ai rossés, et j'ai continué ma route après leur avoir fait voir ainsi qu'il ne fallait jamais insulter un vieillard. » (Ces néophytes sont terribles, et leur bonté a de ces phases actives qui démontent!)

Celui-là a donné ses sous à sa sœur pour acheter un bouquet à mettre sur la tombe de son papa.

Deux enfants ont, en se promenant ensemble, trouvé un porte-monnaie contenant 33 francs et l'ont remis à un agent. Ils ont accepté la récompense que le jeune homme, auteur de la perte, est venu leur remettre le lendemain et l'ont versée à la Caisse de la Ligue.

Un élève a obligé des enfants à saluer en passant devant les portraits des instituteurs de l'école tués à l'ennemi.

Etc., etc. J'en laisse. Et ceci n'est que la moisson du mois.

Il est indéniable que de tels récits révèlent de la part de leurs auteurs un effort sincère, constant et régulier vers la recherche de l'acte moral. Il est impossible de penser que la contagion du bien ne puisse s'établir très vite en un milieu ou, presque à chaque heure, le maître saura intelligemment rappeler la promesse à tenir.

La classe de morale ne se compose plus alors d'indifférents, que le ronronnement de la voix du maître endort en une douce passivité; elle devient quelque chose d'actif et de vivant que tous attendent avec joie.

Elle devient aussi particulièrement apaisante pour le professeur qui peut constater les progrès rapides de ses élèves en prévenance, en politesse et en sensibilité.

Il est particulièrement encourageant d'observer les yeux

pleins de clarté d'expression et de confiance qui interrogent quand le tour de lecture arrive.

Est-ce bien ou mal ce que j'ai fait disent-ils? car l'enfant cherche toujours sa voie.

Peu à peu s'affirme dans l'esprit de l'Instituteur qui aime son métier, — et il est légion — la pensée qu'il y a dans le cœur de ces enfants du peuple une extraordinaire profondeur de sensibilité et de délicatesse.

Pour ceux d'entre ces maîtres dont l'âme d'Instituteur peut encore s'émouvoir malgré la rudesse de la tâche quotidienne, c'est une bien douce détente morale que de se sentir en cette ambiance de bonté, de clarté et de justice. Elle seule console et soutient. L'école, transfigurée par la pratique constante du bien, devient une sorte de minuscule société idéale, où règne la confiance réciproque, et où l'Instituteur a conscience d'avoir fait tout son devoir pour le relèvement moral de la France.

F. Papillon.

---

# Les Pupilles de la Liberté.

---

Parmi les sentiments qui pourraient le plus servir à unir les peuples, le plus efficace est peut-être l'intérêt que tous portent à l'enfance, et surtout à l'enfance pauvre. Cette idée s'est affermie en mon esprit lorsque j'ai vu à New-York les petits enfants d'émigrants, et lorsque j'ai lu les livres écrits à leur sujet par une institutrice, Miss Myrra Kelly, qui les a merveilleusement évoqués. J'essaierai de communiquer ici quelque chose de cette expérience.

## I

Du large flux d'émigrants qui depuis un siècle environ se déverse sur l'Amérique, New-York a plus que toute autre ville américaine reçu les vagues successives. Ce furent d'abord, en masse, les Irlandais chassés par la sauvage répression du sinn-feinisme, et par la grande famine; un petit groupe d'Allemands libéraux, proscrits après les révolutions de 48; et puis, innombrables, les Juifs de toute provenance, Russes, Polonais, Allemands, Autrichiens et Roumains (les Juifs de Russie et Pologne formant le contingent le plus considérable), expulsés par les persécutions politiques et par les massacres; enfin les Italiens, originaires surtout des provinces du Sud surpeuplées et mal exploitées.

Ces émigrants occupent des quartiers entiers de New-York; chaque famille nouvelle venue s'en vient retrouver ses compatriotes, souvent aussi des cousins, des parents, des gens du même village, de sorte qu'il y a des quartiers irlandais, une « Petite Italie », plusieurs districts presque uniquement peuplés de Juifs. Les flots humains se sont d'ailleurs poussés et expulsés l'un l'autre :

telles rues occupées autrefois par les aristocratiques familles des « Quatre Cents » sont devenues irlandaises, puis israélites; les émigrants dont les affaires prospèrent se transportent dans les nouveaux quartiers en haut de la ville, Harlem et Bronx, tandis que les basses rues du port et de l'Est (East Side) continuent d'accueillir les nouveaux venus misérables et *non assimilés.* C'est là que l'on voit les vieilles juives en savates, un foulard rayé autour de la tête, d'énormes bagues aux doigts, causant « yiddish » sur les trottoirs; quantité de petites boutiques peintes de blanc portent sur leurs vitres des inscriptions en hébreu, annonçant que vous pouvez y trouver des poulets et autres nourritures préparées selon les rites « kosher » (purs). Dans les étroits couloirs des maisons, sur les seuils, sur les trottoirs, vous croisez quantité de petits enfants aux yeux noirs, et des fillettes pimpantes dans leurs robes de cotonnade claire, et des garçonnets lancés sur leurs patins à roulettes : fillettes et garçonnets sont l'élément qu'on dresse aux « idéaux américains » (*american standards*); les robes de cotonnade claire et les patins à roulettes sont des étapes d'américanisation.

Pénétrons dans ce petit monde, en compagnie de Miss Myrra Kelly; trois livres, *Little citizens*, *Wards of Liberty*, *Little aliens* (*Petits citoyens*, *Petits étrangers*, *Pupilles de la Liberté*) content ses expériences d'institutrice dans les quartiers de l'Est, parmi une population en grande majorité israélite avec quelques îlots irlandais et italiens; ce sont des documents extraordinairement directs, pittoresques, amusants et pathétiques. Et c'est aussi un témoignage de l'intérêt affectueux apporté à leur tâche par les instituteurs américains; ils n'ont pas tous bien sûr l'intuition géniale, le don de sympathie et l'humour de Myrra Kelly (Miss Bailey, dans les histoires); mais vous les trouverez toujours d'une bonne humeur patiente et courageuse; beaucoup sont frappés des traits originaux qui révèlent en leurs petits élèves étrangers d'autres types humains : la résignation illimitée des Juifs à la pauvreté et à toutes les sortes de souffrances, la vivacité des Italiens, leur grâce affectueuse et enthousiaste; l'œuvre d'*assimilation* ne détruit pas, intelligemment menée, ce patrimoine des races.

## II

Le premier obstacle à vaincre, c'est la langue; les instituteurs y sont aidés par le vif désir des enfants, si bien que cette part matérielle de leur tâche est la plus facile; l'émigration fournit d'ailleurs vite des instituteurs et institutrices capables d'entraîner leurs petits compatriotes nouveaux venus. C'est une chose curieuse de visiter les familles juives où les parents parlent seulement yiddish[1], où les enfants servent d'interprètes; le même fait se produit chez les familles venues de Sicile, de Campanie ou de Calabre. J'ai vu des jeunes filles étudiantes d'Université auxquelles leurs mères écrivaient en yiddish, et qui parlaient parfois yiddish entre elles; mais il arrive souvent que les enfants consentent à contrecœur à parler une langue autre que l'anglais : l'école les a équipés avec la langue du pays, la langue « de tout le monde », ils ressentent une sorte de honte pour le dialecte parlé en famille. En fait, actuellement, les juifs sont très souvent bilingues; les Italiens abandonnent leurs dialectes napolitain ou sicilien, mais quelques éléments d'élite sont réinstruits dans la langue italienne littéraire et prennent conscience de sa dignité, grâce aux efforts de sociétés de propagande italienne, surtout la *Dante Alighieri*. Il y a à New-York un théâtre yiddish, dont les acteurs ont la réputation de jouer très bien; sans ce théâtre, un groupe important d'israélites, très amateurs de toutes les manifestations de vie sociale et particulièrement de représentations dramatiques, en seraient tout à fait dépourvus; son existence est donc très justifiée. Dans les quartiers populaires italiens on voyait encore il y a peu d'années les *cantastorie* promenant leur théâtre de marionnettes : hélas, ce n'est plus guère qu'un souvenir, même en Sicile on ne les trouve plus, le piano mécanique ambulant les a chassés! Les jeunes intellectuels italiens organisent des troupes d'amateurs pour jouer

---

1. Le yiddish est l'idiome que les Juifs se sont forgé dans l'Europe centrale, et qu'ils ont transporté dans leurs migrations en Russie et en Amérique; il est formé surtout d'éléments germaniques, et à l'entendre parler ressemble fort à l'allemand ; on m'a dit qu'il avait été influencé dans sa syntaxe par l'hébreu; il y a toute une littérature en yiddish.

*Il Veutaglio* ou *Come le foglie* : au plaisir de tenir les rôles se joint l'orgueil de relever le prestige de l'Italie, mère des civilisations! — Je ne crois pas qu'un esprit bien fait puisse prendre ombrage de ces manifestations « nationalistes » : elles sont légitimes, et sans aucun danger pratique; le besoin de manier la langue anglaise prime de beaucoup tout le reste.

Singulier anglais que parle la *Première classe de lecture* dans les récits de Miss Kelly! les mots sont comiquement défigurés, la syntaxe s'encombre des plus étranges amoncellements de relatifs, de négations et d'affirmations; l'emploi des auxiliaires de mode, dont les nuances leur restent indiscernables, et un des traits curieux de ce jargon. Le vocabulaire est très limité, plus limité encore que leurs idées et leurs expériences : tant bien que mal ils appliquent les mêmes qualifications aux choses les plus diverses. Comme leurs parents sont la plupart occupés dans l'industrie du vêtement (et ce peut être par exemple par la confection de boutonnières payées neuf sous le cent), comme ce sont des enfants de ville, ayant pour plus grande attraction les devantures des petites boutiques, ils se forment quelque idée barbare de l'élégance, de la mode; le petit garçon qui arrive en classe avec une veste de velours est *stylish* : « les vestes de velours sont très *stylish* pour les petits garçons », déclare Sally, l'arbitre des élégances; le jour où le « lion » de ce petit monde arbore une marinière en piqué blanc, une sorte de délire extatique saisit la classe, impossible de rendre les enfants attentifs à autre chose; quelle gloire pour la classe de posséder un élève tellement *stylish*! Mais ce sentiment d'enthousiasme collectif ne gagne pas tous les cœurs : des rancunes très amères se forment chez quelques-uns; une jeune juive m'a conté comment, aux années d'école, les camarades enviaient son amie de cœur, charmante petite italienne qui arrivait avec des nœuds de ruban « changés toutes les semaines ou même plus souvent, et assortis à ses chaussettes »! Les nœuds de ruban assortis aux chaussettes devaient être le dernier mot du *stylish*!

La vie scolaire leur a appris surtout deux notions : celle de *ce qui est poli*, et celle de *ce qui est hygiénique* (ou *en bonne santé* = *healthy*). « J'ai bien peur que vous ne savez pas ce qui est poli », proteste la douce Eva Gonorowsky, que Sally vient de charger

d'une kyrielle de crimes imaginaires. Sally expose alors à la maîtresse tous les griefs de sa famille contre la famille d'Eva (ils sont cousins) : les Gonorowsky doivent de l'argent et ils ne le rendent pas; — ce n'est pas poli, de prendre les dollars des gens et de ne pas leur rendre! »

Le Bureau d'hygiène intervient souvent dans les affaires de l'école, chaque élève a une fiche médicale; beaucoup ont fait un séjour à l'hôpital, quelques-uns ont fait partie d'une colonie de vacances. — « Avez-vous été quelquefois à la campagne? demande l'institutrice à Eva. — Oh non, Madame; moi je suis bien portante, mais il y a une petite fille dans la maison qui était assez malade pour y aller, et elle m'a raconté que là-bas les fleurs sortent de terre « directement ». — (Eva connaît seulement, en fait de fleurs, celles que l'on cultive en pots sur les fenêtres de la classe.) — « Ça ne te gêne pas d'avoir le vent *sur les jambes*? demande une camarade à Esther qui porte tout l'hiver une robe de cotonnade et pas grand'chose dessous; moi, maman me met des tricots de laine à la rentrée de classe, et je ne les ôte pas avant juin. — Oh, je ne suis pas sûre que ce soit tellement hygiénique pour vous! répond fièrement Esther — (qui ne sait pas combien elle dit vrai), — pour moi c'est très hygiénique, maman dit, d'avoir le vent *sur les jambes* : j'ai toujours une telle chaleur *sur la peau*, voyez-vous! »

Tel est l'usage, souvent inattendu, des mots et des idées fournis par la rue et par l'école.

## III

Cet obstacle une fois levé, quand les enfants peuvent comprendre et se faire comprendre, il faut savoir gagner leur confiance, les amener à parler, — et les écouter.

Ils content le conte monotone de la misère, beaucoup vivent dans des « appartements d'une seule pièce »; — Esther, la petite fille pour qui le vent sur les jambes est hygiénique, signale comme une injustice sociale la prodigalité de sa tante qui a une chambre et un cabinet (c'est-à-dire une chambre intérieure, sans fenêtre) « et pensez qu'ils sont seulement cinq enfants et trois pensionnaires »!

La maman de Yetta occupe aussi un appartement d'une seule chambre, avec Yetta et les trois bébés; le père est en chômage, il est parti par la campagne avec une pacotille de colporteur. La maman de Yetta coud des boutonnières à neuf sous le cent; le soir, quand elle se couche, Yetta voit sa maman qui coud des boutonnières; le matin quand elle se lève, Yetta voit sa maman qui coud des boutonnières. L'institutrice voudrait bien lui parler de sa petite fille, mais Yetta écoute avec stupeur la proposition de faire venir sa maman à l'école : — « Maman ne sort jamais, elle ne descend jamais dans la rue, elle ne sait pas où est l'école. » — Il faudrait pourtant conseiller la mère sur le régime de Yetta, qui a les yeux et la gorge malades : — « Qu'est-ce qu'elle fait pour le déjeuner, ta maman? — Du café. — Et à midi, qu'est-ce que vous avez? — Du café. — Mais le soir, ta maman fait la cuisine? — Non, madame, maman ne fait jamais la cuisine, elle n'a pas le temps, elle coud des boutonnières; elle ne *mange* jamais que du café. » C'est Yetta qui va porter et reprendre l'ouvrage; les paquets sont bien un peu lourds pour elle : « c'est que je ne suis pas très bien portante », admet Yetta avec résignation.

Mais l'institutrice des quartiers de l'est à New-York a pu entendre des récits pires encore; tels que l'histoire de la petite cousine qui arrive de Russie. Rachel l'attendait, cette petite cousine, comme une princesse des contes de fées : une photographie envoyée de Russie la montrait toute frisée, des nœuds de ruban sur les oreilles, en robe bouffante brodée. — Et voilà qu'elle est arrivée enfin, mais en quel état! — « Ce n'est pas une petite fille, sanglote Rachel, je ne sais pas ce que c'est! » L'institutrice va voir la maman de Rachel : — « Regardez ça, dit la pauvre femme en déshabillant sur ses genoux une misérable petite créature aux yeux hagards — « ça, c'est le knout; nous connaissons ces marques-là, nous autres! et maintenant, dit-elle en retournant la petite, regardez-moi comment ils arrangent les enfants... ».

Pendant mon séjour à New-York, en 1914-15, je logeais chez une institutrice, quand les journaux relatèrent les « German atrocities », cette femme me dit : — « Quelle horreur de penser qu'ils aient pu faire ces choses! nous croyions que les Allemands étaient un peuple civilisé;... de la part des Russes,

elles ne nous étonneraient pas, parce que nous savons que les Russes sont des barbares. » Et je sentis très bien qu'il y avait dans cette remarque un reproche pour la France, alliée officielle de ces barbares! — Les pays portent ainsi leurs responsabilités, peut-être ils ne s'en rendent pas assez compte.

Les religions aussi portent leurs responsabilités; la petite cousine de Russie, quand un visage inconnu s'approche d'elle, ne sait répéter qu'une phrase : « je suis chrétienne, je baise la croix! » — articulée comme un cri de terreur. Le doux petit rêveur idéaliste, Morris Mojorowsky, est arrivé tout petit en Amérique, il n'a pas connu les pogroms; mais comment son âme confiante pourrait-elle admettre que son institutrice, la Divinité visible, appartienne à ces Krischt qu'il entend couvrir de malédictions aux réunions de famille? il l'admet cependant puisqu'elle le lui assure, et il ne l'en aimera pas moins — il l'admet comme une tare incompréhensible dont jamais il ne révélera rien à personne.

L'état d'âme habituel de ces pauvres gens c'est la crainte; crainte des maux connus, quotidiens; vague angoisse aussi de malheurs inconnus, mais qui doivent guetter quelque part, prêts à vous assaillir.... Cette terreur devant la vie, ce pessimisme résigné d'avance à souffrir, sont peut-être les traits le plus profondément compris et interprétés par les récits de Myrra Kelly. Commune à tous les groupes humains misérables, ils sont plus marqués chez ces persécutés en exil « qui apprennent d'habitude les lois du monde nouveau où ils vivent, par la punition qui les frappe pour les avoir enfreintes ».

L'école, cependant, gagne leur confiance; et le Service d'hygiène essaie de les instruire; mais leur prestige est encore bien fragile. Pendant une épidémie de mauvaise grippe, on essaie d'installer dans l'école même une inspection médicale et un rudimentaire cabinet d'opérations, il s'agit naturellement d'une opération très simple, mais quand la rumeur court dans la population scolaire, qu'il y a là des instruments qui coupent, et du sang qui coule, les mères épouvantées voient surgir devant elles des visions de cauchemars; — on les avait donc trompées, cette douceur accueillante de l'école était une ruse, un leurre pour attirer là leurs petits enfants — « et est-ce que les choses n'étaient

pas toujours ainsi, et pouvait-on rien attendre de la vie, autre que la souffrance et l'horreur?... » Elles viennent assiéger l'école, hurlantes, réclamant leurs enfants, jetant des pierres au médecin et à l'institutrice dont elles ont plus d'une fois baisé la main [1].

Le petit enfant, qui est soustrait au taudis et passe ses journées à l'école dans une salle claire où il y a des fleurs et des poissons rouges, est plus vite et totalement gagné; mais il reste timide, emmaillotté de peurs; habitué déjà à supporter tout, il n'ose rien. Si quelque chose est essentiellement américain c'est l'habitude d'oser. Arrivera-t-on à lui faire réaliser cet *American Standard?*

## IV

Myrra Kelly, qui a vu ce que c'était, ne prétend pas que ce soit facile.

Gagner la confiance des enfants, à tel point qu'ils croiront ce que vous leur direz, parce qu'ils croient en vous, ne jamais rebuter les confidences les plus étranges ou les plus lassantes, saisir et admettre immédiatement le point de vue de ces petits étrangers formés par des traditions inconnues et parfois antipathiques, — et cependant, jour après jour, les dégager patiemment et hardiment de leurs ineptes terreurs, de leurs *tabous* barbares; — tâche difficile s'il en fût; l'institutrice idéale de nos récits ose beaucoup et fait beaucoup, mais s'aperçoit souvent qu'elle a manqué le but.

Voici une de ses expériences, que j'aimerais mieux donner tout entière dans son joli récit amusant et ému :

La première classe de lecture est dans une étrange agitation, Miss Bailey n'y comprend rien; enfin le groupe des moniteurs et monitrices la met au courant d'une étrange affaire. C'est le *lion* de la classe, Isidore Beltschowsky (son grand-père est rabbin, son père est *le roi d'Esther Street*) qui a conté des choses

1. Pendant mon séjour à New-York, une école fut ainsi littéralement assiégée par les femmes d'un quartier pauvre, épouvantées par la rumeur qu'un vagabond était aux aguets près de l'école et enlevait les enfants. Les instituteurs, après avoir vainement essayé de les calmer, firent sortir les enfants rangés en lignes et chantant une de leurs marches scolaires.

bien difficiles à croire, on appelle ça les *Jeux dans les Jardins* [1]; on y voit des garçons qui courent les uns après les autres, qui se lancent des poids à la tête, qui tâchent de s'assommer... et ce qui est curieux, malgré tous leurs efforts, ils ne réunissent jamais à attraper ceux après lesquels ils courent, ils ne cassent jamais la tête de ceux à qui ils lancent des poids... et tout autour, il y a des messieurs et des dames en toilettes, et des petites filles qui applaudissent, qui crient, qui agitent des drapeaux.

L'institutrice a deviné qu'il s'agit de jeux gymnastiques, mais Eva, restée la dernière, finit par lui confier ce que les autres « n'ont pas osé lui dire », l'étrange manière dont ces garçons étaient vêtus ou plutôt dévêtus : « pas comme des garçons, ils étaient habillés comme des petites filles,... mais pas autant! » (Isidore a pris le maillot pour une combinaison-pantalon, l'habituel vêtement de dessous de la fillette américaine).

Comment dissiper cette atmosphère de scandale? L'institutrice aborde franchement la difficulté, en pleine classe; elle explique aux enfants que ces garçons ne cherchaient pas du tout à s'entretuer; ils s'amusaient, et ils faisaient plaisir aux spectateurs; eux aussi aimeraient courir, sauter, lever des poids, et comme ça serait joli pour l'institutrice de les regarder faire, assise avec les petites filles, applaudissant et agitant des drapeaux! Les garçons s'étaient habillés légèrement, parce qu'on est mieux ainsi pour courir; eux aussi savent comme on prend chaud, dans les jeux, et comme on aimerait souvent ôter sa veste et son gilet de laine (le fameux gilet de laine auquel les mamans tiennent si fort!).

Que font nos petits garçons? ils organisent, en grand secret, des *Jeux dans les Jardins* où l'on invite l'institutrice et les petites filles; justement il y a une cour, derrière la maison d'un des petits garçons, « et quand il y a du monde chez nous, maman l'appelle un jardin »; on y élève une estrade avec des boîtes à savon, et soudain aux yeux ébahis de l'institutrice, les sept petits bonshommes ôtent leurs tabliers noirs et apparaissent vêtus des combinaisons-pantalons empruntées à leur public

---

1. Il s'agit de *Maddison Gardens*, immenses locaux où l'on organise des conférences, des ventes de charité, des fêtes de gymnastique, etc.

féminin. Le moment est tragique : tous les yeux des petites filles sont dirigés vers leur institutrice; si elle approuve ce spectacle, si invraisemblable, si difficile à admettre qu'il leur semble, eh bien! elles l'admettront! L'institutrice sent ses responsabilités, elle a le courage de sourire et d'applaudir; les garçons peuvent être fiers, ils lui ont fait, comme ils avaient promis, une fameuse surprise.

Libérer des bras, des jambes, des âmes; se porter garant du succès qui paiera l'effort de l'affection qui répondra à l'affection, — se porter garant, en somme, de la justice et de la bonté du monde — oui, cela peut bien être périlleux. A ces petits enfants peureux, l'institutrice assure que les chiens sont, somme toute, de bonnes bêtes; les chats, des animaux charmants, si seulement vous faites avec eux ce qui est poli. Morris l'a cru, Morris croit tout ce que lui dit sa Divinité; Morris devient le chevalier errant des chatons persécutés; il grimpe sur un toit pour sauver un chat perdu et affamé; et ce jour-là toute la classe constate que l'amitié des chats porte vraiment bonheur, car Morris reçoit de l'institutrice « pour ce chat », une bague en vrai or, très *stylish* et qui doit coûter beaucoup d'argent! Mais un jour Morris veut étendre sa protection au cheval du boulanger : « Vois un peu ce qu'on lui a mis sur le museau, et si ça peut être hygiénique pour un cheval bien portant! » Morris essaie de délivrer le cheval, il est mordu à la main et reçoit un coup de pied.

L'histoire finit bien; malgré les rapports tragiques de ses camarades, Morris a gardé tous ses doigts, et même sa bague en vrai or. Mais devant le lit d'hôpital de son favori, l'institutrice mesure le risque qu'elle affrontait en « ôtant, une par une, toutes les peurs qui recouvraient l'enfant comme une armure », — en voulant faire de ce petit rêveur mystique du Ghetto un homme confiant devant la vie, un pupille de la Liberté.

Charlotte Renauld,
Professeur agrégée au Lycée de Tunis.

# Questions et Discussions.

## A propos de l'application des programmes de physique de 1920 dans les écoles primaires supérieures de jeunes filles.

En réponse à des observations présentées par le Conseil des Professeurs d'une École primaire supérieure de jeunes filles, l'Inspection générale a rédigé la note suivante qui pourra intéresser les professeurs de physique d'autres Écoles primaires supérieures.

Des suppressions opérées au chapitre d'électricité dynamique sont considérées comme regrettables. En fait, il ne s'agissait autrefois que d'indications élémentaires : *notions* sur l'induction; *principe* du téléphone; *idée* de la télégraphie sans fil. Et nul ne contestera qu'une étude quelque peu pénétrante des phénomènes d'induction serait déplacée dans une École primaire supérieure de jeunes filles. Il suffit cependant qu'un mot soit explicitement inscrit à un programme officiel pour que des maîtres se croient astreints à des développements, requis, pensent-ils, par les exigences possibles des examens. Il est donc sage d'avoir interdit des *développements* qui trouveront peut-être leur place plus tard, à l'École normale, par exemple. Nous n'avons pas au surplus la prétention que l'élève sortant de l'École primaire supérieure ait des clartés de toutes les applications des sciences physiques (il y en a beaucoup d'intéressantes en dehors de celles que cite le document qui nous occupe). Il est d'autre part parfaitement acceptable que tel professeur attache plus d'importance que tel autre à telle ou telle question du programme, et qu'en particulier, à X... et ailleurs, on réduise l'étude de l'électricité statique aux notions effectivement prescrites par le programme.

Nous craignons un malentendu dans l'interprétation des pro-

grammes. Si on se plaît trop souvent à les enfler, ou à en élever le niveau, c'est qu'on se refuse à admettre la sincérité de leur apparente simplicité. Le même état d'esprit a créé, croyons-nous, l'inquiétude manifestée au sujet des notions de masse et de poids introduites dans le cours de Première année.

Il semble que nos correspondants jugent indispensables à leur enseignement de cette partie du programme, les formules $P = m. g.$, $F = m. \gamma$ préparées par des leçons sur les forces.

Relisons cependant le programme. La notion de force y est présentée expérimentalement : un dynamomètre permet de comparer les intensités d'efforts musculaires, de poids (premier alinéa du chapitre Pesanteur et Hydrostatique).

De même, la notion de masse résulte de l'usage de la balance : cet instrument permet de comparer les masses de deux corps (deuxième alinéa du chapitre précité).

Mais tandis que la masse d'un corps est invariable en quelque lieu qu'on le transporte, le poids de ce corps change avec le lieu de la pesée au dynamomètre. Du reste, si deux corps ont, en un lieu A, des poids égaux P et P, ils ont encore, en un autre lieu B, des poids égaux $P'$ et $P'$. L'affirmation, ou la constatation, que $P'$ diffère en général de P peut s'expliquer par l'*hypothèse de l'attraction universelle.* Il n'est pas douteux qu'un écolier de douze à treize ans est capable de très bien saisir ce qui précède et, par conséquent, de distinguer le poids et la masse d'un corps, *ainsi que* le réclame le programme. En particulier, aucune confusion ne se produira dans son esprit, au sujet du kilogramme-poids et du kilogramme-masse : le kilogramme-masse est la masse du bloc cylindrique de platine déposé à Sèvres au Pavillon des Poids et Mesures et qu'on nomme le kilogramme-étalon international; le kilogramme-poids est le poids de ce bloc, poids variable aux différents points de la terre.

La difficulté pour le professeur commencera peut-être, quand il aura à parler des unités de masse et de force, puisque le poids est une force particulière : à cette étude l'invitent, et son programme, et la loi applicable depuis le 26 juillet 1920. Cette loi ne reconnaît plus le kilogramme-poids comme unité de force qu'à titre provisoire. Comment définir cependant l'unité officielle, le sthène? — Il suffira de dire combien vaut de sthènes la force un « kilogramme-

poids à Paris » : de manière analogue, on passe de l'angle droit à une autre unité d'angle, le degré-angle, si on admet qu'un droit équivaut à 90 degrés-angles. On admettra donc, conformément aux indications contenues dans le *Journal Officiel* du 5 août 1919, que, pour toute la France continentale, une tonne-poids équivaut sensiblement à 9,8 *sn*, sans chercher à établir l'origine de ce coefficient 9,8.

Les ambitions du programme ainsi compris demeurent modestes : à notre avis, il ne prescrit nullement, dans le domaine dont nous nous occupons, d'aller au delà du terrain de connaissances que nous venons de délimiter. Et nous pensons avoir dissipé les appréhensions dont on nous avait fait part.

La simplicité doit être un des caractères dominants de l'enseignement de la physique dans une École primaire supérieure, et surtout dans une École primaire supérieure de jeunes filles. Mais nous reconnaissons bien volontiers que cette simplicité sera d'autant mieux atteinte que le maître disposera d'un savoir personnel plus sûr et débordant davantage la substance peu abondante retenue pour les élèves. S'il sait beaucoup, et s'il sait bien, le maître comprendra parfaitement les raisons lui commandant de s'abstenir des considérations qui, à un moment donné de l'éducation scientifique de ses petits écoliers, ne peuvent que troubler la faiblesse de leur esprit. Il concevra, par exemple, très nettement le savoir de dynamique, trop étendu pour leurs facultés actuelles, qui permettrait d'ajouter de nouvelles précisions à leur connaissance de la masse. Pour sa propre édification, s'il approfondit la notion de poids, il comparera l'action magnétique de la terre sur *certains* corps à son action de pesanteur sur *tous* les corps ; il constatera des analogies étroites entre le champ magnétique terrestre et le champ de la pesanteur ; il connaîtra sans effort que la matière possède des propriétés diverses dont quelques-unes sont susceptibles d'intéressantes mesures : le poids des corps lui apparaîtra donc comme une manifestation d'une de ces propriétés. Mais il n'appréciera pleinement le profit de cette vision d'ensemble que par l'exactitude d'une mise au point obtenue simultanément pour toutes les régions de son champ d'observation : il sera ainsi mis en garde contre toute tentation de compliquer ses leçons par des aperçus qui nuisent à la claire

perception de la notion essentielle aussi longtemps qu'on ne peut envisager aisément, et comme d'un seul coup d'œil, une lumineuse synthèse.

Faut-il rappeler, en terminant, qu'un article sur les nouveaux programmes scientifiques des Écoles primaires supérieures a paru dans le numéro de la *Revue Pédagogique* de mai 1921, et que le *Journal Officiel* fournit d'utiles renseignements sur la loi du 2 avril 1919 dans ses numéros du 4 avril et du 5 août 1919?

---

# Notes Pédagogiques.

---

### Les appareils des vieilles concessions officielles ne marchent plus.

A qui la faute, sinon *à nos prédécesseurs et à nous-mêmes*?

Il y a des vérités qu'il faut dire. Les appareils des concessions officielles sont en général *robustes* et bien compris. On a blagué à tort leurs cuivres abondants et leurs socles en acajou. Tout cela est propre et bien fait pour résister à de longues périodes d'inaction et de mauvais entretien.

Un professeur qui se respecte ne doit pas avoir d'appareils qui ne marchent pas. On répare soi-même ce qu'on peut; on fait réparer ce qui doit l'être par des spécialistes, et on bazarde le reste pour qu'au moins les morceaux en soient utilisables.

Une fois le matériel en état, il faut l'entretenir. Combien d'aréomètres de Nicholson se sont rouillés pour avoir été enfermés sans être même essuyés; combien de balances ont des plateaux lamentables faute d'un papier qui aurait évité les taches des produits corrosifs. Combien de machines pneumatiques ont été mises hors d'usage pour avoir été graissées avec des huiles siccatives?

On est professeur de sciences ou on ne l'est pas. On l'est avec toutes les responsabilités qu'incombe le titre. En particulier, l'entretien du cabinet de physique demande deux ou trois heures de soins par semaine.

L'administration a d'ailleurs sa part dans le laisser-aller général. Toute inspection devrait commencer par l'examen attentif du matériel.

## Comment peut-on obtenir du matériel.

Ne *jamais commander* du matériel en feuilletant un *catalogue*. Une commande de matériel nécessite une année entière d'enseignement pour que le maître connaisse les appareils qui lui sont indispensables.

S'adresser *à plusieurs maisons* pour faire établir les devis. On gagne souvent plus de cent francs sur mille.

N'acheter, comme matériel, que ce que l'on ne peut pas faire soi-même. *On ne doit pas acheter de balance hydrostatique, de double cylindre, de pyromètre, de flacons à densité, d'alambic de Salleron*, etc.

Par contre, il faut acheter une machine pneumatique, une balance, deux ou trois piles au bichromate, un microscope, etc.

On est alors surpris de pouvoir se monter rapidement et même se bien monter.

*
* *

Pour les *produits*, n'acheter aucun produit rare ou curieux. L'intérêt des élèves doit primer la curiosité du maître. N'acheter que les quantités indispensables à une année d'enseignement. *Peser* les produits utilisés pour pourvoir à leur remplacement. Ne pas oublier de faire établir les devis si l'on veut éviter les surprises.

## La salle spéciale en amphithéâtre.

Elle est d'une *absolue nécessité* à condition encore qu'elle soit bien installée, c'est-à-dire que les élèves puissent suivre facilement et d'aussi près que possible les expériences faites sur la table centrale. Or, il existe très peu de salles qui remplissent ces conditions, parce qu'elles sont faites par des architectes *qui n'y entendent rien*.

Il ne faut, du reste, pas se faire trop d'illusions. J'ai constaté moi-même qu'à une distance de trois mètres il devient impossible de suivre une expérience un peu délicate de physique, par exemple. On doit prévoir une circulation facile des élèves autour

de la table d'expériences. La disposition type me paraît alors la suivante :

*Éclairage bilatéral* abondant. *Gradins en demi-cercle* autour d'une table centrale dont le plan est le niveau moyen d'horizon des élèves. *Couloir circulaire* de 1 mètre.

Il va sans dire, que la table en bois, ou à couverture de zinc ou de plomb doit être complètement bannie. Il n'y a que l'émail en couche continue qui puisse constituer un revêtement convenable.

## Gymnastique et Zoologie humaine.

L'éducation physique ne tardera pas, il faut l'espérer, à recevoir dans nos écoles la part qui lui revient. Mais la gymnastique et les sports ne sont pas des fins en eux-mêmes. Ce sont des moyens pour maintenir le corps en bonne santé. Comme tels, leur enseignement est *inséparable de celui de l'hygiène*. Comme tels, ils sont sous la dépendance absolue de l'*anatomie et de la physiologie humaines.*

Dans les Écoles normales, en particulier, il importe que nos élèves soient convaincus qu'il peut être dangereux, et même criminel, de *s'improviser* professeur de gymnastique si l'on n'a que de vagues connaissances tirées du manuel du soldat ou même du gradé.

L'expérience scientifique, la connaissance des rythmes délicats de l'organisme humain sont la base indispensable de l'éducation physique. On se rend facilement compte qu'il n'en est pas actuellement ainsi.

Pour ne prendre qu'un exemple, l' « exercice respiratoire » fait souvent plus de mal que de bien. J'ai connu un professeur de gymnastique qui obligeait ses élèves à retenir leur souffle un court instant, à la fin d'une inspiration profonde, et qui faisait faire des mouvements respiratoires d'ensemble *lents*, après un exercice violent! N'est-ce pas courir volontairement aux troubles cardiaques?

Malheureusement, en l'état actuel de notre organisation, les professeurs de sciences sont aussi mal qualifiés que les professeurs de gymnastique pour donner l'enseignement expérimental

rationnel nécessaire à la pratique de la gymnastique et des sports. La question est cependant d'importance et il est à souhaiter qu'on s'en préoccupe au plus tôt.

### Respect du matériel.

Dans nos Écoles normales, j'ai pu constater que l'habitude qu'ont prise nos élèves de manipuler, a eu pour premier effet de leur donner *le respect du matériel* scientifique. Nos grands jeunes gens ne me font pas de sottises et j'ai toute confiance en eux.

Naturellement, pour éviter des tentations toujours possibles, je ne mets à leur disposition qu'un *matériel restreint* qu'il m'est facile de *contrôler* [1].

### Toujours le même malentendu sur la méthode des leçons de choses.

J'entends, pour la seconde fois, ce trimestre, une leçon sur le soufre dans une école élémentaire, en première année de cours moyen. Les deux leçons se ressemblent, hélas! ce sont de petites leçons de chimie avec le plan classique : état naturel ou préparation, propriétés physiques, propriétés chimiques, applications. De la bonne volonté, du reste, de la part des maîtres. Des expériences et un matériel très suffisant d'expérimentation; un louable souci de netteté dans l'exposé des connaissances à faire acquérir aux élèves, et une participation assez active de ceux-ci au développement de la leçon. Mais quel savoir livresque! et comme nous sommes loin de l'enseignement qui doit être donné à l'école élémentaire, des éléments usuels des sciences physiques! Leçons *de choses*, précisent les instructions officielles.

Elle était pourtant bien facile, et aussi féconde qu'agréable, la leçon de choses que réclamaient les *circonstances* dans l'une de ces écoles (j'avais été frappé, en particulier, dans une classe plus élevée de la répugnance des fillettes à recourir au témoignage

1. Les notes précédentes sont extraites du *Bulletin scientifique* des professeurs de l'enseignement du 2e degré, article de M. Guerret, professeur à l'École normale de Montauban.

de leurs sens, au mécanisme le plus simple d'un raisonnement de pur bon sens). Dans l'autre école, j'aurais procédé un peu différemment : une leçon n'est pas bonne « en soi »; elle doit être adaptée à l'auditoire.

Sur le bureau de la maîtresse un flacon de fleur de soufre, de beaux échantillons de soufre en canon. C'est bien; mais quel heureux parti on pouvait tirer immédiatement de ces deux produits! et on ne paraît pas l'avoir soupçonné.

Vite on fait dire aux enfants : c'est du soufre en canon, du soufre en fleur. Vous le voyez, continue-t-on, le soufre est un solide. Nous allons le faire brûler puisqu'il est combustible. Nous noterons la couleur bleuâtre de sa flamme, certains caractères du gaz suffoquant que dégage la combustion; nous parlerons des propriétés décolorantes et asphyxiantes de ce gaz, qui permettent de comprendre quelques-unes de ses applications....

Je reviens à *ma* leçon de choses.

J'aurais commencé par faire *observer* à mes élèves ces blocs solides, cette poussière fine de la même couleur jaune *citron*, obtenant d'eux, par des questions adroitement posées, un petit nombre de précisions révélées par l'aspect extérieur et que je jugeais intéressantes. J'aurais du reste parfaitement admis qu'on pût reconnaître ces deux substances et les désigner par leurs noms respectifs — il y a des élèves qui les ont vues en dehors de la classe, chez un épicier peut-être; — mais j'aurais aidé à la reconnaissance, ou confirmé l'affirmation des *savants* de la classe par l'examen de la garniture jaune citron d'une allumette *soufrée*, et aussi d'une mèche soufrée (nous sommes dans un pays vignoble et, de fait, c'est une fillette qui, spontanément, a songé au « méchage » des tonneaux).

Allons-nous cependant croire, sur parole, ceux qui nous disent : nous avons toujours devant nous du soufre, qu'il soit à l'état de solide compact, ou de poussière, ou de couche mince sur du bois ou sur un morceau d'étoffe (avec un couteau nous avons gratté l'allumette ou la mèche, de façon à faire apparaître le bois ou les fils imprégnés du corps jaune que nous tenons pour du soufre)?

Il est vrai que nous avons rencontré des solides assez différents d'aspect qui sont d'une même substance, de la neige et de la glace. Voici encore de petits fragments blancs régulièrement

taillés, une poudre blanche très fine.... C'est du sucre. — Si la poudre était de la farine? — Non, nous pouvons goûter, ou mieux préparer de l'eau sucrée, avec le sucre en poudre ou avec le sucre en morceaux. Alors, tentons de dissoudre nos échantillons de soufre. Le résultat? Insolubilité dans l'eau, commune à ces échantillons.

Il peut rester cependant des doutes sur l'identité des substances. Comment acquérir une certitude? Ah oui, nous pouvons enflammer le soufre de notre allumette; quand il brûle, nos yeux, notre nez nous fournissent sur cette combustion des informations caractéristiques. — Si nous allumions notre mèche, notre poudre jaune, des fragments de nos blocs jaunes? — Entendu! nous le ferons peut-être tout à l'heure, plus probablement la semaine prochaine.

Répétons cependant l'expérience de combustion d'une allumette soufrée et regardons bien ce que devient la couche jaune qui excite notre curiosité. Nos yeux ne nous trompent point, elle devient fluide, pâteuse; avec le dos de la lame de notre couteau nous pouvons enlever un peu de cette pâte qui, sur l'acier, s'éteint et se solidifie, surtout si nous prenons la précaution de souffler dessus sans perdre de temps. Ainsi la chaleur fond le soufre, comme elle fond la neige et la glace dont nous parlions tout à l'heure. Et sur le bois de l'allumette qu'on vient d'enflammer, nous voyons à la fois le soufre fondre et brûler.

Il serait commode de rendre ces deux phénomènes, de fusion et de combustion, distincts. Si nous jetons dans le feu un bout de bougie, nous voyons aussi, à la fois, la cire fondre et brûler. Mais, quand la bougie brûle, alors qu'on l'emploie à notre éclairage?... C'est vrai : le pied de la mèche baigne dans de la cire chaude, liquide et transparente; dans le voisinage de la flamme de la bougie, la cire s'est un peu échauffée et a fondu.... Je ne continue pas. Les élèves nous dictent les expériences à réaliser. Chauffer, avec quelques précautions, du soufre en fleur, ou en canon. Laisser tomber, par maladresse volontaire, quelques gouttes de soufre liquide qui se solidifieront sur une ardoise comme de la cire tombée d'une bougie incandescente. Enduire de cire l'extrémité non soufrée d'une allumette, par immersion dans la cire liquide d'une bougie. Tremper dans du soufre fondu

un petit bout de bois, un petit morceau d'étoffe : nous aurons fabriqué une mèche soufrée, une allumette... incomplète.

Une dernière remarque, car notre demi-heure est presque écoulée. Comparons la forme de la bougie, celle de nos morceaux de bâtons de soufre : c'est évidemment du canon de moules cylindriques ou presque cylindriques que le fabricant a retiré, après solidification, la bougie et le bâton de soufre (nous avions en face de nous un admirable échantillon tronconique de soufre en canon).

Et comme nous aurons des constatations curieuses à faire, des notions intéressantes à évoquer, dans quelques jours, quand nous nous occuperons de la combustion du soufre! La combustion est un phénomène dont l'étude a déjà été abordée, mais ne saurait être trop précisée. Nous avons à tout instant l'occasion d'observer autour de nous des combustions et de noter des particularités qui nous surprennent. Au contact d'une allumette enflammée, j'allume facilement le soufre d'une allumette incomplète de ma fabrication, ma mèche soufrée; le même geste n'amène pas aussi rapidement la combustion avec des fragments de soufre solide, ou du soufre en fleur, placés dans une soucoupe. Pourquoi? Il y a pourtant plus de combustible... Mais voici que je commence la seconde leçon.

---

# Examens.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION.
(*Aspirants.* — Session de 1921.)

*Observations générales.*

209 candidats s'étaient fait inscrire : 13 ne se sont pas présentés, 27 conservaient le bénéfice d'une admissibilité antérieure.

Sur les 169 aspirants qui ont subi les épreuves écrites de 1921, 108 ont été éliminés après ces épreuves. Aux 27 anciens admissibles sont donc venus s'ajouter 61 nouveaux admissibles.

88 noms figuraient sur nos listes du second degré : des raisons de force majeure ont écarté de l'oral deux candidats convoqués.

Finalement 44 aspirants ont été proposés pour l'admission, 42 ayant été ajournés aux épreuves orales et pratiques.

Le tableau ci-dessous fournit des indications sur l'origine des candidats. Deux grands groupes y sont distingués, suivant que les candidats étaient pourvus, ou non, du « professorat » ou de la licence : le premier groupe réunit du reste des instituteurs, des commis d'inspection académique, des délégués ou professeurs-adjoints d'École primaire supérieure, des délégués dans les fonctions d'inspecteur primaire; chez les professeurs, une séparation a été faite entre littéraires et scientifiques.

| | Candidats examinés. | Ajournés à l'écrit. | Ajournés à l'oral. | Empêchés de venir. | Reçus. |
|---|---|---|---|---|---|
| Candidats n'ayant pas le professorat | 146 | 94 | 32 | 1 | 19 |
| Professeurs — ordre des sciences | 14 | 7 | 2 | | 5 |
| Professeurs — ordre des lettres | 36 | 7 | 8 | 1 | 20 |
| | 196 [1] | 108 | 42 | 2 | 44 |

1. Dont 27 anciens admissibles.

Deux dernières observations pour terminer cette brève étude statistique : sur les 27 anciens admissibles, 13 ont été définitivement admis; sur les 8 inspecteurs primaires délégués appartenant à ce contingent des anciens admissibles, 5 ont été reçus.

C'est en toute confiance que la commission a proposé pour l'admis-

sion les candidats inscrits sur une liste assez longue. Il n'était point nécessaire que notre opinion favorable à la qualité du recrutement de cette année eût été affermie par le rapprochement tout indiqué entre des aptitudes dont certaines avaient été déjà mises à l'épreuve (les meilleurs renseignements nous avaient été communiqués sur les débuts des inspecteurs primaires délégués). Aux épreuves orales, nous nous sommes trouvés en présence de jeunes hommes dont beaucoup avaient une correction de tenue, une maturité d'esprit et de jugement, une vigueur de personnalité qui les recommandaient pour l'exercice de l'autorité à leur confier, et il nous a paru que, chez un assez grand nombre, la vocation était fondée sur une foi sincère en d'heureuses ressources de dévouement et sur un sens averti des fins multiples de l'activité à laquelle ils se destinent : une préparation sérieuse, réfléchie, n'avait jamais séparé de l'intérêt de la profession envisagée le complément poursuivi de culture générale et l'acquisition des connaissances nouvelles, et à cette préparation ils avaient su associer étroitement leur enseignement de chaque jour, avec les observations variées qu'il comporte, aussi profitables à l'éducation du maître qu'aux progrès des élèves. Plusieurs, à coup sûr, auraient réussi au concours de l'an dernier : consciencieux et modestes, ils ne s'étaient pas présentés, ne s'estimant pas suffisamment prêts; nous croyons, nous aussi, que leur succès dans les fonctions auxquelles ils vont être appelés sera maintenant plus sûr et plus complet; nous sommes convaincus d'un rendement tout à fait satisfaisant de leurs efforts sagement prolongés.

Notre major arrive à un total de points qui n'avait pas été atteint depuis longtemps. Mais les troupes qui le suivent ne s'égrènent point en pelotons d'autant plus compacts qu'ils s'éloignent de leur brillant chef de file. La moyenne générale du total des points obtenus par les candidats reçus est exactement de 59 et ce nombre traduit une note de 12 sur 20, qu'il faut tenir pour très honorable. Si j'ajoute que nous avons eu bien des fois l'impression d'une valeur morale à laquelle il est difficile de faire une place dans les appréciations numériques qui servent à la notation des épreuves, nul ne sera surpris de notre conclusion : la promotion de 1921 sera riche en bons inspecteurs.

### *Composition de Pédagogie.*

*Sujet proposé.* — Que pensez-vous de cette opinion d'Anatole France : « Je tiens pour un malheur public qu'il y ait des grammaires françaises. Apprendre dans un livre aux écoliers leur langue natale est quelque chose de monstrueux. Étudier comme une langue morte la langue vivante, quel contre-sens! »

L'épreuve de pédagogie est comme toujours la moins réussie des épreuves écrites de l'examen, et elle est particulièrement meurtrière puisqu'en raison de l'importance de la matière, une note inférieure à 8 y est éliminatoire. Cette sévérité spéciale explique comment les critiques qui vont suivre visent surtout les candidats qui sont tombés

à l'écrit. Mais parmi les admissibles eux-mêmes, certains n'échappent pas à ces critiques : malgré une dizaine de notes, 14 ou 15, la moyenne des notes des admissibles dépasse à peine l'humble 10.

Les indications qui m'ont été fournies par deux de ceux de nos collègues qui corrigent les copies de pédagogie mettent encore en cause le trouble des aspirants, partagés cette fois entre leur admiration pour Anatole France et le respect des traditions et règlements universitaires qui conseillent l'usage de la grammaire (On pourrait se demander si ce trouble est vraiment une circonstance atténuante dans un examen de la nature de celui qui nous occupe).

Les uns ont essayé de concilier les deux thèses en prouvant que l'indignation du grand écrivain justifiée au temps où il était le petit Pierre ne s'exercerait certainement plus contre la grammaire telle qu'on l'enseigne actuellement, et ce fut la banalité des développements où s'étale la comparaison rebattue entre l'école d'hier et celle d'aujourd'hui.

D'autres ont substitué au sujet donné le sujet classique de l'enseignement livresque, et quelques-uns sont allés jusqu'à prêter à Anatole France, l'étonnante idée de rejeter les livres hors du plan de l'éducation moderne.

D'autres enfin, généralisant le débat, ont discuté la question de l'enseignement du français, et c'était un moyen de se rapprocher du sujet, de le traiter peut-être indirectement : ils ne s'en dérobaient pas moins, eux aussi, devant la véritable difficulté.

En somme, sauf rares exceptions, les candidats n'ont pas dominé le sujet ou la partie importante du sujet, et la faiblesse principale est un défaut de méthode.

1° Ils n'ont pas bien expliqué le texte. Le plus souvent ils se sont inclinés docilement et respectueusement devant le paradoxe d'Anatole France; fort peu ont osé y voir une boutade. Beaucoup ont reconnu le « malheur public » dans la crise du français, sans penser qu'ils justifiaient ainsi, pour les temps qui ont précédé la crise, l'ancien enseignement grammatical, — cependant ils n'ont pas assez de sévérité pour toute la pratique pédagogique qui remonte au delà des dernières années.

2° Et surtout, la plupart ne se sont pas attachés à la question précise du « livre de grammaire ». Ils ont, longuement, exposé toute une méthode ou leur propre méthode d'enseignement de la grammaire, ou même du français en général, en partant occasionnellement du livre.

La forme, fréquemment, laisse à désirer : ce n'est qu'exceptionnellement qu'il fut donné de rencontrer dans le style la distinction ou l'aisance. L'expression est trop souvent terne, gauche, sans relief, encombrée de précautions.

### *Composition d'administration scolaire.*

*Sujet proposé.* — Attributions, en matière d'enseignement, des Conseils et Comités institués par les règlements dans les écoles primaires de tout ordre. Conviendrait-il d'accroître l'influence qu'ils peuvent exercer sur la vie pédagogique de ces établissements?

Comme les années précédentes, le choix du sujet avait été déterminé par un double souci : contrôler le degré du savoir sans lequel le futur inspecteur risquerait de commettre des maladresses quand il aura à rechercher ou à interpréter des règlements; éprouver son aptitude à donner aux dispositions évoquées une vie qu'elles empruntent à sa connaissance personnelle du milieu scolaire.

Les questions posées étaient peu embarrassantes. En fait, les copies offraient des inégalités assez marquées dans la richesse et la sûreté de la documentation, dans l'originalité et la netteté des vues; mais il y eut moins d'hésitations qu'à l'ordinaire, et dans l'ensemble, les notes furent satisfaisantes.

C'est la dernière fois que l'épreuve d'administration a revêtu la forme un peu artificielle d'un travail écrit où la mémoire littérale des textes aurait pu parfois tenir trop de place. Il est donc d'un intérêt diminué de publier ici des critiques qui ne sont guère utiles qu'aux futurs candidats.

Certains aspirants s'étaient crus invités à parler du Conseil Supérieur et du Conseil Départemental : il a suffi, je pense, qu'ils recouvrent leur sang-froid, sans même interroger leurs collègues, pour se convaincre que ce ne sont pas là des Conseils et des Comités institués *dans* les écoles primaires. La recommandation « lisez bien votre texte » est toujours de saison. La faute précédente est la plus grave de celles que nous avons relevées; elle était grave en effet par ses conséquences : elle réduisait fâcheusement le temps utilisable pour l'étude demandée.

Les Écoles normales primaires étaient-elles comprises dans les Écoles primaires de tout ordre? Quelques candidats les ont exclues, faisant valoir à l'appui de leur opinion, de sérieuses raisons. Nous n'avons point tenu rigueur aux intéressés d'une lacune, à leurs yeux, justifiable.

La législation relative au Conseil des maîtres des écoles élémentaires n'a pas varié depuis la circulaire du 15 janvier 1908. Deux réformes successives, en moins de vingt ans, de l'organisation pédagogique des Écoles normales et des Écoles supérieures ont au contraire, à diverses dates, apporté des modifications aux attributions des Conseils des Professeurs de ces deux catégories d'établissements. Rassurons les aspirants qui ont commis des erreurs en confondant des attributions de 1905, de 1909, de 1920 : leurs fautes furent jugées vénielles. Ce qui a pu nous surprendre, c'est que quelques-uns aient ignoré complètement les décret et arrêté de 1920. Je sais bien qu'on n'achète pas tous les ans un « Pichard », mais ne pas lire, pendant qu'on prépare l'examen, les journaux pédagogiques, quelle maladresse, quelle indifférence!

On n'a pas toujours estimé à leur juste valeur les services que pouvaient rendre les Comités de Patronage; on a pourtant pensé généralement que les textes actuels permettent aux Comités et aux Conseils d'exercer sur la vie pédagogique des écoles une bienfaisante influence, si une large interprétation est donnée aux formules qui définissent les pouvoirs de ces assemblées. C'est ici qu'il importait de disposer d'un

savoir assez ferme : il y avait à préciser l'esprit libéral accordé aux règlements par les considérations générales du début, il y avait à dégager clairement et vigoureusement les conditions nécessaires à une entente aboutissant à des réalisations souhaitables dans le domaine des faits.

*Épreuve d'explication.*

Le renouvellement de la liste des auteurs n'a pas changé la physionomie générale de l'épreuve « explication d'un texte pédagogique ». Une explication excellente, quelques autres assez bonnes, le reste passable, médiocre ou faible.

La manière dont les candidats étudient leur texte se ressent trop souvent des habitudes de la lecture expliquée, telle qu'on la pratique dans les classes; le plus clair de ce que le candidat apporte à la sous-commission, c'est, d'après un cadre à peu près uniforme, un rattachement plus ou moins effectif du morceau à l'ensemble, une division en parties, une analyse qui s'étend en molle et vague paraphrase. Après quoi, on passe à côté des difficultés, sans les élucider, parfois sans les voir.

Or l'épreuve consiste avant tout à expliquer; il y a matière à explication même en des notes qui se présentent comme très claires. Elle consiste aussi, très généralement du moins, à confronter les idées énoncées avec l'ensemble de la doctrine ou de l'ouvrage, à les comparer parfois avec celles que, sur le même objet, d'autres auteurs également inscrits au programme ont développées. Viennent ensuite la discussion et la critique, et, s'il s'agit d'un auteur plus ou moins ancien, une sincère comparaison avec les directions et les pratiques de l'éducation actuelle. Peut-être importe-t-il de noter que, dans ce dernier cas, on ne saurait trancher toute question par l'improbation du passé et la louange du présent. Il y a lieu enfin, non pas toujours, mais peu s'en faut, de mettre en lumière les applications de la doctrine ou des idées à l'éducation et à l'instruction telles que nous les pratiquons ou devrions les pratiquer. Ces différents éléments de l'explication sont d'ailleurs à combiner, suivant le cas, de la manière la plus variable.

Pour satisfaire à une telle épreuve, on a besoin d'une lecture et d'une information qui dépassent les portions d'ouvrages, voire même les ouvrages qui figurent sur la liste. On ne demande pourtant pas aux candidats une connaissance approfondie et présente de l'*Emile* tout entier; mais on a pu constater que la connaissance de la dernière partie du *Discours de la Méthode* faisait défaut à tel d'entre eux dans son explication d'un fragment de la deuxième partie. Plus généralement il n'est guère de page des auteurs du programme pour l'étude de laquelle une culture et une information étendues ne soient requises au point de vue psychologique, moral, pédagogique ou historique : c'est par une lecture réfléchie qui gagne méthodiquement de proche en proche qu'on peut se munir de ces ressources.

L'expérience de l'enseignement élémentaire est précieuse, elle aussi, en bien des cas pour alimenter l'explication. C'est une source à laquelle les candidats ont puisé volontiers, et non sans utilité. Des données de cette nature, quand elles sont opportunes et réfléchies, sont, bien entendu, particulièrement bienvenues. C'est même afin de provoquer cette sorte d'observations et applications que l'on a inscrit au programme nouveau, avec les Causeries pédagogiques de W. James, une partie de l'ouvrage d'Alfred Binet, « *les Idées modernes sur les enfants* ».

### *Épreuve d'exposé et de législation.*

Un progrès sensible s'est manifesté sur l'an dernier. Les épreuves vraiment bonnes sont assez nombreuses, et sur les 42 victimes de l'oral, une douzaine avaient une note d'exposé atteignant ou dépassant la moyenne. Les candidats comprennent bien ce que le jury attend d'eux à cette épreuve, et la plupart y sont convenablement préparés.

Aussi bien s'explique-t-on qu'on ne songera pas à devenir inspecteur, si on n'éprouve pas un goût marqué pour cette pédagogie pratique qui fournit les sujets d'exposé. La vocation suppose chez le candidat une curiosité permanente du pourquoi des différents gestes de son activité enseignante, une tournure d'esprit qui lui fait apercevoir et pénétrer les aspects pédagogiques des questions auxquelles le mêle sa vie de chaque jour, même en dehors de sa profession. Aucune surprise donc quand il tire au sort son sujet d'exposé. Il sait que les matériaux ne lui feront pas défaut.

Dans l'utilisation des deux heures de préparation intervient par contre une habileté propre à chaque aspirant. C'est pendant ce temps qu'il doit construire son étude, la charpenter vigoureusement, l'équilibrer heureusement, l'aménager clairement, l'adapter à des fins exactes : les aptitudes à ces diverses opérations sont inégales.

Mais le plan une fois arrêté, avec des précisions suffisantes, il reste à traduire en un langage convenable les idées retenues. Les différences s'accentuent à ce point de la préparation. Tandis que certains candidats se fiant à leur facilité de parole, continuent à donner surtout leurs soins au fond de leur étude, d'autres que dessert une élocution pénible, ou confuse, parfois incorrecte, rédigent leur exposé tel qu'ils voudraient le prononcer.

C'est l'erreur commise par ces derniers que je voudrais dénoncer parce qu'elle fut assez fréquente cette année et qu'elle entraîne infailliblement un abaissement de la note. Ces malheureux n'ont pu apprendre par cœur les développements qu'ils commencent à réciter et, devant la sous-commission, ils n'ont qu'un souci, retrouver leur texte : leur effort de mémoire cependant leur cache la pensée même qu'enveloppent les lignes qu'ils ont écrites. Ces lignes, ils les ont à portée du regard, ils ne peuvent s'empêcher d'y jeter les yeux à tout instant, et l'épreuve se transforme en une lecture plus ou moins adroite, ôtant à l'exposé beaucoup de son intérêt. Il n'est pas nécessaire qu'un inspecteur

soit un orateur; il est indispensable qu'il sache *parler* à ses instituteurs. L'examen ne met pas le candidat dans l'obligation de faire un discours ou une conférence; le jury souhaite une causerie simple, familière, et qui lui révèle un peu de l'homme qui parle en sa présence.

Les interrogations de législation n'ont donné lieu à aucune observation particulière au concours. L'épreuve de législation va être, au surplus, profondément modifiée dès la prochaine session.

### *Épreuves pratiques.*

Les épreuves pratiques se sont légèrement améliorées, bien que demeure excessif le nombre des mauvaises notes (seize sont inférieures à 8). Quelques professeurs ignorent l'école élémentaire; chose moins explicable, d'excellents instituteurs, malgré leur expérience, sont d'une insigne maladresse. Notre critique de l'an dernier reste vraie; trop souvent on voit mal ou on voit incomplètement : je crois que c'est parce qu'on regarde alors avec des yeux qui doutent d'eux-mêmes.

Mais les faiblesses que nous avons notées ne tiennent pas seulement aux imperfections des observations. Le jugement porté par un candidat à la suite de son inspection comporte naturellement un travail où sa personnalité joue un rôle essentiel : cette personnalité est la personnalité du moment, et elle est singulièrement altérée et compliquée chez les aspirants tourmentés du souci d'avoir le même avis que leurs examinateurs et s'ingéniant à faire servir à la recherche de cet avis toutes les informations d'à-côté, quelle qu'en soit la provenance.

La publication du rapport de l'an dernier a eu pour effet de déterminer certains candidats à prendre un contact direct, qu'ils négligeaient volontiers, avec les programmes officiels des écoles primaires élémentaires, et nous nous sommes félicités des heureux résultats d'une suggestion bien simple. Nous serions tentés de donner aujourd'hui aux candidats un autre conseil, aussi honnête : « Dans les appréciations qui vous sont demandées aux épreuves pratiques, ayez toujours une opinion bien à vous. Vous avez fait des constatations; vous disposez de ressources d'intelligence et d'acquis, qui vous sont propres : ne permettez pas que votre jugement soit modifié par des données extérieures à celles qui vous appartiennent vraiment. Puis dites simplement ce que vous pensez, sans vous laisser émouvoir par des considérations que vous auriez sans doute quelque répugnance à révéler. Avec votre sang-froid, gardez votre conscience et votre sincérité. Les bonnes notes — et j'en relève seize supérieures à 12, cette année — vont de préférence à ceux qui savent s'affranchir de la mentalité de candidats. »

# Chronique de l'enseignement primaire en France.

---

Pour l'éducation populaire. — Le ministre de l'Instruction Publique recevait récemment d'une institutrice, la lettre suivante :

« Monsieur le Ministre,

« J'ai l'honneur de solliciter votre attention bienveillante sur la question suivante :

« Je suis institutrice dans une humble commune de 180 habitants. Les gens qui m'entourent sont loin d'être des paysans arriérés. La proximité de grandes villes rend ces campagnards sensibles aux belles choses, mais, au village, les plaisirs sont rares... on n'y connaît guère que les rudes labeurs; aussi déplorons-nous l'exode de la jeunesse vers les villes aux mirages décevants. Les paysans désertent « la Terre qui meurt » parce que jamais la beauté ne vient à eux sous aucune forme; la seule distraction du dimanche, ce sont les rasades d'alcool au café de l'endroit.

« Pour organiser des réunions éducatives, instructives, saines et intelligentes dans cette humble commune où les gens répondent bien aux appels qu'on leur fait, il nous manque une « salle commune », un lieu de réunion. La salle de classe est petite et pourvue d'un mobilier fixe qui ne se prête à aucune combinaison; la salle de la mairie est plus petite encore. J'ai cherché dans le pays une grange, un bâtiment à transformer... rien.

« Or, je viens vous demander, Monsieur le Ministre, si vous pourriez, sur les crédits affectés à ces sortes de choses, nous faire obtenir une subvention pour nous permettre d'acquérir un baraquement susceptible de nous faire une « salle commune », la maison du peuple. Un baraquement de 12 m. × 12 m. environ nous permettrait de réunir les familles en « Causeries amicales » aux jours de repos et de fête; des conférences y seraient données par des collègues ou des voix autorisées en matière de médecine usuelle, hygiène, etc. J'organiserais des concerts au bénéfice de nos Pupilles de guerre, et enfin... et surtout... j'y voudrais donner des séances cinématographiques pour lutter contre nos grands fléaux nationaux : l'alcool, la tuberculose, la mortalité infantile et les taudis.

« Entendre, c'est bien; voir, c'est mieux! Les choses qui entrent par les oreilles prennent un chemin plus long que celles qui entrent par les yeux, lesquels sont des témoins plus sûrs et plus fidèles. » (Horace.)

« Le cinéma à la campagne, c'est l'instrument par excellence pour instruire une population qui a peu vu; c'est un moyen de pénétrer bien avant au cœur des hommes, par des scènes de haute portée morale où la bonté, la pitié, la justice, la lutte contre soi-même pour le triomphe du devoir peuvent éveiller ou exalter noblement des sentiments qui dorment ou s'ignorent dans les âmes simples... scènes émouvantes qui font monter les larmes, touchent les fonds secrets de notre « moi » et d'où l'on sort meilleur.

« Le Cinéma, c'est encore un moyen de rattacher les paysans à la terre : je voudrais faire ressortir à leurs yeux les beautés de la nature en certains coins de notre belle France; je voudrais mettre en comparaison, par de jolies scènes champêtres où ils se retrouveraient et se reconnaîtraient, le charme de leur existence saine, libre et indépendante avec la triste vie des villes pour l'homme déraciné qui s'étiole, s'abrutit, se tue, coudoie la misère et, souvent, finit misérablement sur un lit d'hôpital.

« Si j'avais en ma possession un appareil cinématographique, je voudrais élargir mon champ d'action : les communes voisines ont, presque toutes, une salle de fêtes; j'irais là où on me demanderait, porter la bonne semence dans un terrain jusque-là abandonné.

« Oui, abandonné... « On ne prête qu'aux riches. » On a donné à ceux qui ont déjà : on a pourvu certaines grandes écoles d'appareils cinématographiques; cependant, chaque ville a un ou plusieurs cinémas; les enfants, eux-mêmes, y vont fréquemment et combien sont blasés déjà!

« Rien n'a été fait pour la campagne; elle ne peut aller à la montagne, amenons la montagne jusqu'à elle! Ce serait un peu des plaisirs tentants de la ville qui viendrait à elle, et, pourvue elle aussi de distractions intelligentes, peut-être les fils de la terre songeraient-ils moins à quitter leur mère! Pensons, agissons, venons en aide à celui qui fait notre pain : courbé six jours sur le sol qu'il féconde par un incessant labeur, ne voudrons-nous pas, le septième jour, qu'il se relève, qu'il regarde plus haut que la terre, qu'il se sente un homme comme les autres, accessible aux visions de beauté, à ses utiles émotions?

« C'est à nous que revient la tâche de substituer la « maison commune aux réunions amicales, saines et intelligentes » au cabaret malsain, bourbier d'où jaillissent les discussions, les coups, les meurtres!

« Voilà ma requête, Monsieur le Ministre, je désire travailler d'un cœur ardent au bien de mes frères, mais, n'ayant pour moi que ma bonne volonté, il me manque le lieu et l'outil « salle de réunion et appareil cinématographique ». Pour peu que je sois aidée, j'agirai.

« Je vous demande donc instamment une subvention pour acquérir un baraquement et, si la chose se peut, un appareil de

cinéma pour faire besogne utile chez moi et autour de ma commune.

« Dans l'espoir qu'un tel vœu ne vous laissera pas indifférent, veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond respect. »

Certes, ce point exposé avec une si belle ardeur, ne pouvait laisser le ministre indifférent. Et, bien qu'il ne soit pas en son pouvoir de distribuer des « baraquements », il faut espérer qu'une initiative aussi intéressante ne demeurera pas longtemps à l'état de simple projet.

❧

Avant la Conférence. — Allocution d'un Inspecteur primaire aux instituteurs de sa circonscription. — Ma deuxième année avec vous se termine : si nous en faisions non pas le bilan, mais l'inventaire?

1° En arrivant, je vous ai fait des compliments : mais c'était à crédit; aujourd'hui que je vous connais à peu près tous, je les maintiens, à peu près.

*a*) Chez presque tous une grande bonne volonté, un effort pour se rajeunir et se réadapter;

*b*) chez quelques-uns un effort intense autant qu'intelligent pour l'application des instructions données (français et sciences);

*c*) quelques résultats excellents.

2° Mais tout n'est pas encore pour le mieux dans la meilleure des circonscriptions.

Il y a encore des « amateurs », des gens contents d'eux-mêmes à trop bas prix. La péréquation des efforts n'a pas été faite dans la même proportion que l'autre.

*a*) Notamment des maîtres qui n'ont pas lu les Bulletins, ou qui n'ont fait aucun effort pour les comprendre et tenter de les appliquer.

*b*) D'autres qui n'ont pas encore *renouvelé* leur emploi du temps fait par un de leurs prédécesseurs il y a quelque trente ans.

Il en est même qui n'ont pas d'emploi du temps du tout.

Où est votre emploi du temps, — demandais-je un jour à un maître. Il me répondit, non sans emphase, en se frappant le front : « Là! — Pourquoi ne l'affichez-vous pas? — A quoi bon, me répondit-il avec un sourire victorieux. Pensez donc si je le connais, depuis trente-deux ans que je le suis! » Voilà au moins un maître qui n'avait rien de « révolutionnaire ».

*c*) Il en est qui *ne préparent pas leur classe* ou qui ne la préparent qu'insuffisamment; d'où des erreurs colossales enseignées aux élèves, notamment en histoire, en sciences et aussi en français (ici quelques exemples).

*d*) Il y a aussi des *routiniers* — et ceci ne s'adresse pas plus aux anciens qu'aux demi-jeunes et aux jeunes — qui enseignent comme on enseignait il y a cinquante ans.

« Je suis trop vieux » disent les uns; — « Je ne suis pas assez calé », disent les autres pour enseigner ces « choses nouvelles ».

Choses nouvelles? En quoi? Ces matières sont très vieilles : on n'a changé que la façon de les présenter.

Que penser, d'autre part, de maîtres qui s'avouent inférieurs à leur tâche. Ils ne sont pas assez instruits? Eh bien! mais qu'attendent-ils pour le devenir? Il y a des renoncements qu'on ne saurait accepter.

*e*) Il y a aussi — quelques-uns ou quelques-unes, — très rares il est vrai, qui abusent des congés pour *raison de santé.* On peut l'affirmer : sans être médecin je sais — déjà — lire un certificat médical; il y a de ces libellés courts, qui en disent long, de ces libellés longs et vagues qui ne disent rien.

Et puis, quand je ne le devine pas, on me le dit : Qui? Les collègues dont l'honnêteté est choquée, puis les parents. (Un exemple : la demoiselle en congé pour fatigue de la vue et qui va tous les soirs au cinéma!) Agir ainsi, c'est manquer d'honnêteté envers l'État, envers la collectivité, envers les collègues obligés d'assurer le service et envers les vrais malades.

*f*) En terminant, je mets une fois de plus en garde contre leurs intempérances de langage les « fanfarons de la paresse » qui, très consciencieux, parfois zélés en classe, s'en vont proclamant partout, en chemin de fer notamment, qu'ils « en font pour leur argent » et qu'ils se désintéressent totalement (ils le disent même en termes plus vifs) de leurs élèves.

Une « vague » d'impopularité passe : il ne suffit pas de s'y résigner, mais faire en sorte d'être plus que jamais sans reproche.

❦

L'orthographe au Brevet élémentaire (Extrait d'une circulaire de M. le Recteur à MM. les Inspecteurs de l'Académie de Rennes). — « Je vous rappelle la réglementation arrêtée le 3 juin par le Conseil des Inspecteurs pour la correction de l'orthographe au Brevet élémentaire. En raison de sa nouveauté, il importe d'en faire connaître aux commissions d'examen les raisons.

« On a écarté, vous vous en souvenez, le système d'une page prise dans la composition tirée au sort. D'une copie à l'autre, cette page n'aurait rien de comparable, ni le nombre des lignes, ni leur contenu; de plus, on s'exposerait à l'éventualité fâcheuse de compositions irréprochables peut-être dans la page choisie, et quelques lignes plus haut ou plus loin émaillées d'énormités qui échapperaient à toute sanction.

« On a décidé que la composition tout entière serait jugée du point de vue de son orthographe. Il est bien entendu, vous devrez insister là-dessus, que le nombre des fautes devra être apprécié en fonction de la composition elle-même. Six fautes dans une copie de quatre pages pèsent moins que dans une copie de deux ou de trois. En d'autres termes, on devra juger l'épreuve comme, dans la vie courante, on fait d'un devoir ou d'une lettre, qui fait dire de son auteur : il a le souci

de l'orthographe, ou il est brouillé avec elle. Les récapitulations numériques ne doivent pas étouffer les inspirations de bon sens.

« Il importe également de rappeler aux correcteurs de la composition française (ou d'histoire) qu'ils devront, au cours de leur lecture, et à mesure qu'ils les rencontreront, souligner les fautes et les marquer d'un trait en marge. Ainsi ils faciliteront à leurs collègues une tâche autrement trop lourde. »

La méthode de correction décrite dans cette circulaire n'est pas contraire aux instructions du 30 septembre 1920 : celles-ci n'avaient indiqué qu'à titre d'exemple la méthode consistant à choisir une page de la composition française ou de la composition d'histoire pour la corriger au point de vue de l'orthographe. L'essentiel est que les copies les plus longues ne soient pas défavorisées et surtout que les plus courtes ne soient pas favorisées. Tel est bien le résultat que veut obtenir M. le Recteur de Rennes : le procédé qu'il préconise s'inspire des mêmes principes que les instructions ministérielles.



Statistique des Écoles primaires supérieures. — Au 15 novembre 1921, nos 254 écoles primaires supérieures de garçons comptaient 36 470 élèves; nos 195 écoles primaires supérieures de filles comptaient 31 352 élèves. Au total, 68 002 élèves en 469 écoles.

Au 1er décembre 1920, la statistique donnait : 32 768 élèves dans les écoles primaires supérieures de garçons, 29 112 élèves dans les écoles primaires supérieures de jeunes filles, au total 61 880 élèves.

Le progrès, d'une année à l'autre, est donc de 6 122 unités (3 702 pour les garçons, 2 420 pour les filles). Ce taux d'accroissement n'avait jamais été constaté.

Rappelons qu'en 1881, 189 écoles comptaient 18 196 élèves; en 1891, 282 écoles comptaient 29 169 élèves; en 1901, 309 écoles comptaient 35 445 élèves; en 1911, 435 écoles comptaient 53 413 élèves; en 1921, 469 écoles comptent 68 002 élèves.

La guerre avait arrêté ce progrès. Mais nous avons maintenant 11 000 élèves de plus qu'au moment où la guerre a éclaté, bien que le nombre des écoles soit sensiblement le même, les créations et suppressions faites depuis la guerre s'équilibrent à une unité près.

---

# A travers les périodiques étrangers.

---

## Belgique, Luxembourg, Suisse.

**L'Éducation nationale**, 15 novembre 1921. — *L'École du service social.* — C'est une de ces créations originales où se plaît le libre génie de la Belgique. Fondée à Bruxelles sous les auspices du ministère de la Justice, elle vient d'entrer dans sa deuxième année d'existence. Son enseignement, dit le programme pour 1921-1922, « s'adresse à tous, afin de répandre la connaissance des questions économiques et sociales, d'engager chacun à donner à sa vie une direction utile, de développer l'altruisme et le respect mutuel entre les différentes classes sociales. Il convient particulièrement aux personnes désireuses de remplir un des postes que le développement de l'assistance préventive et de l'éducation sociale multiplie de nos jours ».

Ce programme se répartit sur deux années d'études, dont la seconde consiste en stages, rémunérés pour la plupart, dans les diverses œuvres sociales. L'école s'efforce de placer ses diplômés; les organismes publics et privés qui la patronnent recrutent chez elle leur personnel. Elle est ouverte sans examen d'entrée aux personnes des deux sexes âgées d'au moins dix-huit ans; elle est dotée d'un internat. Le rapport sur l'année scolaire 1920-1921 aboutit à cette conclusion : « L'enseignement social est le complément obligé de toute éducation que ne couronnent point des études universitaires. Il n'est plus permis, notamment aux femmes qu'appellent des devoirs civiques nouveaux, d'ignorer les difficultés de la vie économique, les maux sociaux et la lutte engagée contre eux par l'éducation, l'assistance, la prévoyance publique et privée, l'hygiène à tous les degrés. Aucune formation morale sérieuse, aucun sens profond de la responsabilité ne peuvent s'acquérir sans l'examen des questions vitales du temps présent. »

❦

1er janvier 1922. — *Loi relative aux mieux doués.* — Nous en sommes encore en France, — et pour combien de temps? — à la période de projets et de discussions sur cette question vitale pour l'avenir de notre démocratie. Nos amis belges, eux, l'ont déjà pratiquement résolue.

On trouvera dans ce numéro de l'*Éducation Nationale* le texte complet, en quatre chapitres et trente articles, d'une loi récemment promulguée qui institue l'assistance provinciale et communale en faveur des enfants bien doués qui n'ont pas de fortune et en réglemente l'organisation. Nous reproduisons les trois premiers articles seulement, afin de donner une idée précise de l'objet de cette loi :

« ARTICLE PREMIER : Les communes comptant au moins 20 000 habitants sont autorisées à constituer, à partir du 1er octobre 1922, un Fonds communal des Mieux Doués. Plusieurs communes groupant une population d'au moins 20 000 habitants peuvent se réunir pour constituer un Fonds intercommunal.

« ART. 2 : Il est institué, à partir de la même date, dans chaque province, un Fonds provincial des Mieux Doués, auquel sont obligatoirement affiliées toutes les communes qui n'auront pas constitué un Fonds communal ou intercommunal.

« ART. 3 : Les Fonds communaux, intercommunaux et provinciaux des Mieux Doués, ont pour but de procurer aux enfants de condition peu aisée et de mérite exceptionnel les moyens de poursuivre leurs études après l'école primaire. »

❦

**Journal des instituteurs luxembourgeois**, 15 janvier. — *Réglementation du cinématographe.* — Le gouvernement s'est déterminé à prendre des mesures pour protéger la jeunesse contre l'action démoralisatrice du cinéma. Il a déposé à la fin de décembre un projet de loi dont voici les deux premiers articles :

« ARTICLE PREMIER : Il est institué une commission à l'autorisation de laquelle est obligatoirement soumise toute représentation cinématographique publique, et qui seule a qualité pour désigner les représentations auxquelles les enfants âgés de moins de seize ans pourront assister.

« Ces représentations seront annoncées au public sous le titre de Représentations pour Familles et Enfants.

« ART. 2 : Cette commission se compose de sept membres choisis par le gouvernement de préférence parmi les fonctionnaires de l'administration centrale, de la justice, de l'enseignement, de la police générale ou locale, les membres du « Cercle artistique », les artistes et les propriétaires de cinématographes. »

Le rédacteur du *Journal des instituteurs* donne son approbation à ce projet de loi en rappelant combien la censure se montre rigoureuse en Angleterre à l'égard des entrepreneurs de spectacles. Il ajoute que le choix des censeurs devra être fait avec le plus grand soin et qu'il ne faudra confier cette délicate fonction qu'à des personnes cultivées et capables de l'exercer avec compétence et amour. Elles ne devront pas se proposer pour but de substituer des pièces de haut genre au comique dru et bon enfant du répertoire populaire; mais seulement d'écarter les films grossiers et corrupteurs, afin de ne laisser place qu'à des repré-

sentations capables d'élever les sentiments de la foule tout en lui procurant une récréation amusante et réjouissante. « La censure devra aider le cinéma à conquérir toute son efficacité comme facteur très puissant de l'éducation du peuple. »

**Schweizerische paedagogische zeitung**, novembre 1921. — *Un institut de pédagogie expérimentale*; *cours d'université pour instituteurs.* — L'Association des Instituteurs tchéco-slovaques vient de fonder, avec le concours de l'*Institut J.-A. Coménius* de Prague, un institut de pédagogie expérimentale et des cours universitaires permanents pour instituteurs et institutrices de toutes catégories. Cet institut et ces cours, qui fonctionnent depuis le 15 octobre, serviront de noyau à la future Faculté de Pédagogie qui, si le succès répond à ce premier effort, réalisera l'idéal du *Collegium didacticum* rêvé par Coménius.

On signale une fondation du même genre à l'Université de Brunn.

Décembre. — *Un enseignement de plus longue durée* (H. Tobler, *Der Dauerunterricht*). — « Varier l'enseignement pour renouveler l'attention, *en changeant fréquemment de matière* » : combien peu judicieuse, au fond, est cette règle posée par nos manuels de pédagogie, c'est ce qu'a voulu montrer H. Tobler en y opposant le plan de travail appliqué à l'institut de *Hof-Oberkirch*. Nous allons traduire en l'abrégeant cette intéressante communication.

Ce qui manque à notre jeunesse, déclare l'auteur, c'est l'occasion de se livrer à un travail de quelque durée. De là vient qu'on rencontre à l'Université tant de jeunes gens qui ne connaissent rien de leurs forces, de leurs dispositions, de leurs limites, et qui, par suite, s'engagent dans des professions auxquelles ils ne sont aucunement propres. Comment pourrait-il en être autrement? L'école les a habitués à ne fournir que de courts efforts et à ne livrer que des bribes d'ouvrage. C'est exactement le contraire de ce qui se passe dans la vie. Celle-ci exige qu'on soit capable d'entreprendre une tâche de plus ou moins longue haleine et de la mener droit à sa fin. Elle veut qu'on n'en aborde une nouvelle qu'après avoir achevé la première, et qu'on emploie, en chacune, toute son énergie, toute son attention et tous ses moyens pour s'assurer de la réussite. Mais à l'école, on change d'occupation cinq, six, sept fois par jour, ce qui fait vingt-cinq ou trente fois par semaine, et trois cents fois pour le moins dans un trimestre! Façon bien économique de travailler! Ne semble-t-elle pas avoir été inventée tout exprès pour gaspiller le temps des études en le morcelant à l'infini?

Toute leçon doit être un « événement moral », entrer à fond, s'emparer de l'âme sensible et l'échauffer. Mais l'impression qu'elle a pu produire est immédiatement détruite par la leçon suivante; l'élève doit expulser de sa conscience les représentations et sentiments qu'elle y avait fait naître, et les expulser avec d'autant plus de vigueur qu'ils

avaient pénétré plus avant en lui : il ne saurait sans cela s'adapter au nouveau sujet. Cinq à dix minutes, quelquefois davantage, sont facilement perdues à ce changement d'orientation. Et il en va de ce train tout au long de la journée, de la semaine, du mois, de l'année. Sans cesse on recommence à partir, à courir, à échauffer les esprits, à s'arrêter soudain. Toujours du nouveau, toujours de l' « autre »; pas de ralentissement, pas de repos, aucun approfondissement de quelque idée que ce soit. C'est une sorte de fuite devant soi-même; jamais on ne prend possession ni des choses, ni de soi. En ce travail sans joie et presque sans signification, toute l'affaire de l'élève est de s'acquitter sans trop de peine du pensum qu'est pour lui la leçon, d'atteindre cahin-caha au terme fatal de ces quarante ou cinquante minutes de contrainte et d'ennui. Les moyens d'y parvenir lui importent peu et ceux qui comportent le moins d'efforts sont pour lui les meilleurs. Non point travailler, mais paraître travailler, et s'en contenter, tel est le principe de sa morale. Toute étude se réduit ainsi à emmagasiner d'un mouvement machinal des notions mal comprises; l'esprit n'y est pour rien. Le but réel et direct de l'école est oublié ou sacrifié, qui est pourtant le développ ment intellectuel et moral de l'enfant. Pour le rétablir, ce but, et pour se donner chance d'y atteindre, que faut-il donc? Il faut que l'enfant soit, *dans les matières pour lesquelles il a du goût et des aptitudes, habitué à des travaux de durée de plus en plus longue.* Il doit être mis en mesure de connaître, à sa sortie de l'école, la puissance et les limites de ses facultés dans toutes les branches du savoir et de l'activité intellectuelle, condition nécessaire pour qu'il ne se trompe pas grossièrement au choix de sa profession....

Pour réaliser selon cette vue un meilleur aménagement du travail scolaire, nous avons (à Hof-Oberkirch) commencé dès 1910, en prenant pour point de départ la leçon de quarante minutes, à mesurer la durée de ce travail sur la capacité des écoliers, c'est-à-dire à le prolonger et à le concentrer progressivement. Depuis sept années nous appliquons un plan d'études tel que chacune de nos classes est soumise d'un bout à l'autre de la semaine à *deux* disciplines seulement, qui sont séparées, chaque jour, par une pause générale et unique de trente à quarante-cinq minutes. Par exemple, avant la pause, sciences naturelles; après la pause, français. De cette manière on reste *dans le même domaine d'étude* une douzaine de leçons en suivant, savoir sept quarts d'heure à deux heures par jour du lundi au samedi. C'est la durée qui s'est révélée à l'expérience comme répondant le mieux à la capacité de travail de l'écolier.

Nous distinguons six principaux groupes de matières : langue maternelle, mathématiques, sciences naturelles, deux langues étrangères, histoire et géographie réunies. Le dessin, la construction des appareils, le travail du bois, la reliure, le jardinage, la musique, etc. trouvent place après midi. Ces six groupes conjugués deux à deux forment un cycle, comportant trois semaines consécutives; les matières se répètent

donc toutes les trois semaines. Pour donner un peu plus de temps à celles qui demandent surtout des exercices, nous avons ménagé aussi un roulement de quatre semaines où les langues étrangères et les mathématiques reviennent deux fois....

Ainsi organisés, nous travaillons le matin deux fois sept quarts d'heure. Chaque professeur peut introduire dans sa séance une courte halte « pour souffler », s'il le juge à propos. Il peut faire alterner les matières particulières à l'intérieur de son groupe comme il lui plaît, et par exemple passer de la géométrie à l'algèbre, ou de l'histoire à la géographie, ou de la botanique à la géologie, sans être astreint à suivre un rigide et méticuleux emploi du temps. Il est maître dans sa spécialité. A la fin du trimestre, il fait un rapport sur son travail dans les différentes classes où il enseigne. Il doit nécessairement préparer avec soin ses leçons pour chaque semaine d'activité; mais sa peine est récompensée par le travail prolongé que les élèves fournissent : il n'y a rien de perdu. Il lui est loisible de mener ses élèves au dehors, pendant les heures d'enseignement, pour des excursions ou des visites, des observations ou des vérifications jugées utiles; il lui est possible de faire exécuter des modèles ou dessins qui exigent un temps assez long. Il n'a pas d'interclasses vides, et par l'alternance réglée des groupes de matières, il se voit, une semaine donnée, libéré en totalité ou en partie de sa besogne scolaire et mis en état de consacrer son temps, s'il le veut, à ses études personnelles.

De leur côté, les élèves n'ont régulièrement que deux devoirs à faire le soir, d'où possibilité pour eux d'approfondir et de concentrer. Autre avantage : la diminution du nombre des signaux donnés par la cloche, c'est-à-dire des dérangements, et donc une plus grande tranquillité introduite dans le travail scolaire. Moindre fatigue aussi : l'expérience a montré que *ce n'est pas la durée du travail qui fatigue, mais le perpétuel changement de travail.*

Enfin les aptitudes, les qualités, l'esprit d'initiative, la valeur personnelle de chaque maître trouvent mieux à se déployer au grand profit de leur autorité sur les élèves et pour la plus grande efficacité de leur enseignement. Le système a tôt fait d'éliminer les médiocres....

H. Mossier.

# Bibliographie.

## I

### Livres de Bibliothèque.

**Les anciennes civilisations slaves,** Louis Léger. — Collection Payot.

Très beau petit volume d'une centaine de pages dans lequel est condensé un grand savoir. Il sera lu avec intérêt par qui voudra se représenter ce qu'ont été les Slaves aux premiers siècles de leur histoire et même cherchera à pénétrer leur caractère à l'époque actuelle. En effet, les notions traitées dans l'ouvrage ne touchent pas uniquement au temps passé. Elles débordent sur le présent. Plus d'un fait dont elles sont accompagnées, a son prolongement dans l'histoire et la civilisation contemporaines, en particulier lorsqu'il s'agit des régions conquises jadis par les Allemands et où des cités comme Berlin, Dresde, Leipzig, portent des noms slaves mal germanisés. Enfin de nombreuses étymologies éparses dans cette étude prêtent beaucoup à réfléchir, car elles projettent une vive lumière sur les échanges entre les peuples et sur le fonds qui leur est commun.

**Le Pangermanisme. Ce qu'il fut. Ce qu'il est,** Hippolyte Loiseau. — Collection Payot.

Ce petit volume de 170 pages est sorti d'un cours public professé par l'auteur à l'Université de Toulouse. Il garde du reste la marque de son origine dans certaines répétitions qu'on reconnaîtra en tête des chapitres. Il constitue un résumé intéressant de ce qu'il importe de savoir pour se faire une idée juste et complète, non seulement du pangermanisme comme l'indique le titre, mais encore de la formation du plus légitime patriotisme allemand. A ce double point de vue il pourra être consulté utilement par les professeurs qui y trouveront définie l'action des hommes d'Etat et condensée d'une façon commode les théories des littérateurs, des penseurs et des théoriciens de tout genre, auxquels nos ennemis étaient redevables de leur doctrine nationale au moment de la guerre de 1914. C'est surtout dans la dernière partie de l'ouvrage, la plus courte, qu'est justifiée l'indication donnée par M. Loiseau dans l'avant-propos : « Nous l'avons écrit, moins avec le

souci de fixer un point d'histoire, qu'avec la préoccupation de mettre le grand public en garde contre la forme actuelle du danger allemand ». A ce titre il mérite encore de ne laisser personne indifférent. Une bibliographie succincte permettra à ceux qui le voudront de pousser plus à fond l'étude de la question qui reste grave.

**Les monnaies grecques,** Ernest Babelon. — Collection Payot.

Excellent petit ouvrage dont la valeur n'est pas pour surprendre, étant donnée l'autorité de son auteur dans la science numismatique. On ne peut formuler qu'un regret à son sujet, tiré de l'illustration qu'on aurait souhaité trouver plus abondante. Cette réserve faite, il n'y a qu'à louer dans ce travail, où la question, si vaste soit-elle, est résumée de la manière la plus claire et où la forme abrégée n'exclut pas l'abondance des détails, si bien qu'il est à la fois une vue d'ensemble et un répertoire. Le lecteur, pour y prendre intérêt, n'aura pas besoin d'être un spécialiste. Il s'instruira, non seulement sur les monnaies grecques, mais encore en maint passage sur divers points de l'histoire générale. Par exemple, il fera bon profit des pages 54 et suivantes où la politique économique d'Athènes, au v^e^ siècle, s'éclaire de ce qui est dit de sa politique monétaire. Il rencontrera plus d'un renseignement curieux, ainsi aux pages 144 et suivantes sur les origines de ce que nous savons de certains monuments antiques, ou à la page 155 sur le rattachement du croissant turc aux emblèmes de pièces de bronze frappées à Byzance au IV^e^ siècle avant J.-C. Il pourra enfin compléter ses connaissances artistiques en une matière qui est forcément assez ignorée. En somme on compte les manuels de vulgarisation de ce mérite.

**Histoire de la philosophie allemande,** par E. Bréhier. — Collection Payot.

Ce petit livre est un excellent abrégé de l'histoire de la philosophie allemande depuis ses origines jusqu'à nos jours, mais surtout de Leibnitz à Hegel.

Sans doute on retrouve dans cette philosophie les moments successifs qui furent ceux de toute la civilisation intellectuelle en Europe : scolastique et mystique au moyen âge, — au XVII^e^ siècle, rationalisme pénétré de théologie, au XVIII^e^, philosophie des lumières? — Mais pourtant l'auteur essaie de dégager ce qu'il y a de proprement allemand à travers ces variations.

Ce caractère, il croit le trouver dans la tendance à humaniser la nature et à naturaliser l'homme; de là cette liberté qui est plutôt l'envahissement des choses par l'esprit qui les dissout par sa chaleur; de là le moi de Kant et de Fichte qui n'est pas un individu, mais une activité universelle immanente aux choses.

Mais ce caractère même ne fait qu'en traduire un autre plus profond qui éclate surtout dans la dialectique de Hegel : cette sorte d'inquiétude

d'esprit qui les amène à « briser les tables des valeurs », et grâce à laquelle l'esprit se perd dans les choses puis s'y retrouve pour s'y perdre encore.

Si maintenant la pensée philosophique en Allemagne a pu se mettre au service d'ambitions politiques, c'est plutôt la faute de l'histoire sociale que de l'évolution naturelle des idées. La vraie originalité de la philosophie allemande est ailleurs : elle est avant tout, la perception d'un rythme dans les choses, rythme commun aux choses et à l'esprit. Et c'est ce qui lui donne sa place particulière entre l'empirisme anglais et le rationalisme français pénétré d'observation psychologique et morale.

Il est difficile d'analyser de façon plus pénétrante que ne le fait l'auteur, les systèmes si variés qu'il étudie tour à tour dans ces 150 pages. Peut-être même la multiplicité de ces analyses l'oblige-t-elle à une concision excessive et parfois un peu fatigante! On se prend à souhaiter qu'il eût sacrifié certains détails pour mettre mieux encore en relief les choses essentielles, si le livre est destiné au grand public; — et s'il est réservé aux spécialistes, que l'auteur n'eût pas craint de donner à son œuvre plus d'ampleur et d'étendue.

Mais les philosophes de profession, aussi bien que les étudiants en philosophie auront intérêt à lire cette petite brochure si précise, si substantielle, si suggestive.



**L'autonomie des écoliers**, Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles Nouvelles. — Delachaux et Niestlé.

L'auteur de ce livre, après avoir montré comment s'organisent naturellement les « bandes d'enfants », étudie tour à tour :

1° Les républiques d'enfants et d'adolescents, celles qui ont débuté par l'anarchie comme en Russie, puis les colonies d'enfants anormaux ou de jeunes délinquants « groupés et organisés sur une base démocratique » (colonie de M^me^ Francia à Castelguelfo, de M. Chatzky près de Moscou, de Homer Lane en Angleterre, de W. R. George à Freeville près de New-York).

2° Les colonies d'enfants normaux dont il trouve des modèles dans les Écoles Nouvelles à la campagne (Abbotohotme, Ecole des Roches à Verneuil, libres communautés scolaires de Wickersdorff et Odenwald).

3° Enfin l'autonomie dans les Ecoles publiques en Prusse rhénane et en Autriche (Pola), à Paris (expériences de M. Roger Cousinet) et surtout en Suisse (M. Burckhardt à Bâle, la Chaux-de-Fonds, M. Guignard à Founex, M. Chessex à Breules et la Sarraz).

Il essaie enfin de dégager de manière impartiale les inconvénients et les avantages de ces essais et convie l'enseignement public et privé à essayer avec tact et mesure, mais avec confiance, d'habituer peu à peu les écoliers à l'autonomie.

C'est un livre particulièrement intéressant pour nous Français qui

semblons n'avoir pas essayé ce système de façon suivie, car l'École des Roches n'a guère fait qu'introduire le système des « Capitaines » des Écoles anglaises, et peut-être quelques réserves viendraient-elles naturellement à l'esprit de ceux qui ont lu le Stalky and Cie de R. Kipling. Peut-être notre faiblesse apparente en cette matière tient-elle précisément à ce que, en réalité, l'autonomie individuelle de l'écolier est singulièrement plus grande en France que dans la plupart des autres pays du monde.

Mais ce n'est pas une raison pour se désintéresser de ces recherches et il y a dans le livre de M. Ferrière d'excellentes idées à méditer et des modèles à imiter avec mesure et réflexion.

**Les Maîtres de la Pensée française**, Paul Gaultier. — Chez Payot, Paris, 1921.

Ce livre renferme quatre études successives sur Paul Hervieu, E. Boutroux, H. Bergson, et Maurice Barrès. Peut-être se demandera-t-on pourquoi l'auteur a choisi P. Hervieu de préférence à François de Curel par exemple dont la nouvelle Idole formerait une transition toute naturelle avec la Contingence des Lois de la Nature! Mais si l'on envisage simplement ces études en elles-mêmes, on ne peut vraiment qu'en admirer la justesse, la probité et la pénétration.

On a rarement mieux montré comment le pessimisme d'Hervieu révèle malgré tout une inébranlable confiance dans la volonté aidée de la raison; comment le culte raffiné du Moi et le désir de le défendre contre « les Barbares » ont pu mener Barrès au goût de l'action, puis au sentiment des liens invisibles qui nous rattachent à nos morts et à notre milieu provincial

De même l'étude sur M. Boutroux met en lumière de façon éclatante l'influence énorme que l'auteur de *la Contingence des Lois de la Nature* a exercée sur la philosophie scientifique, sur la connaissance des choses de l'Ame, sur les études normales et religieuses.

Quant à l'article sur H. Bergson, disons également, — et ce n'est pas un mince éloge, — que M. Gaultier est un des rares écrivains qui aient réussi à donner une idée d'ensemble de l'œuvre du philosophe sans l'obscurcir, sans substituer aux métaphores lumineuses de l'auteur des comparaisons obscures et à ces expressions si fluides et si bien adaptées pourtant à la pensée vivante du maître des termes équivoques qui la dénaturent complètement.

Ce qui rend d'ailleurs ces quatre études également intéressantes, c'est que M. Gaultier a essayé de dégager la pensée maîtresse de ces écrivains, de montrer le lien interne des divers moments de leur pensée, bref d'en reconstruire en quelque sorte le progrès intérieur, à peu près comme M. Boutroux avait procédé lui-même pour les doctrines qu'il a étudiées. C'est un bon livre et que liront avec plaisir et avec profit ceux qui connaissent les œuvres de ces divers écrivains.

**Les Routes de France**, Jean Bonnerot. — Henri Laurens, éditeur.

L'auteur, qui est un bibliographe averti et aussi un rêveur délicat, a évoqué dans son ouvrage l'histoire de la route, mêlée à l'histoire de l'humanité et de la civilisation, depuis l'époque préhistorique jusqu'au moment présent, depuis le jour où fut taillé le premier sentier dans la forêt jusqu'à celui où la Voie sacrée de Badonviller à Verdun vit passer, fit passer les hommes et les obus qui nous valurent la victoire. Admirablement illustrées ces pages pleines de documentation et de poésie se lisent avec beaucoup de charme et jettent un jour nouveau sur des faits généralement connus, toujours exacts, mais parfois aussi oubliés ou négligés du public. Il plaira à la jeunesse scolaire.

**La Terre avant l'histoire. — Les Origines de la Vie et de l'homme**, Perrier Edmond, membre de l'Académie des Sciences et de l'Académie de Médecine, professeur d'Anatomie comparée au Muséum d'histoire naturelle. — 1 vol. de XXVIII-414 p. de la Bibliothèque de Synthèse historique (prix, 15 fr.). *La Renaissance du livre*, 78, bd St-Michel, Paris, 1920.

Cet important ouvrage est une vaste synthèse dont les matériaux sont empruntés à l'astronomie, à la géologie et à la biologie; non pas une simple accumulation de faits incohérents ou épars, mais un majestueux édifice dont l'ossature est fournie par la théorie lamarckienne. Nul n'en pouvait s'en montrer le meilleur architecte qu'Edmond Perrier qui fut pendant longtemps le maître de la zoologie française.

Dans la première partie, l'auteur développe l'hypothèse de Laplace, rajeunie par les données astronomiques modernes. Ensuite, vient un essai de tectonique, dans lequel on trouve l'histoire des quatre grandes zones de plissement, celle des transgressions et des régressions maritimes. Enfin, E. Perrier nous présente les idées modernes relatives au degré géothermique et trace à larges traits l'influence du soleil sur les climats.

Dans la seconde partie, nous voyons tout d'abord comment la vie a pu apparaître sur le globe : résultat d'une synthèse complexe de matières protéïques, qui a pu s'effectuer dans des conditions physico-chimiques précises, réalisées à un certain moment dans le système solaire, mais disparues sans retour. Les traces de ces premières formes, qu'il serait si indispensable de connaître, ont été détruites à jamais par le métamorphisme archéen, mais les liens qui existent entre les formes actuelles permettent d'aborder latéralement le problème. E. Perrier pose, à ce sujet, *le principe d'une généalogie explicative des organismes* et fait intervenir dans son argumentation, les grandes lois biologiques : indépendance relative du soma et du germen, division du travail physiologique, accélération embryogénique, corrélations fonctionnelles, hérédité des caractères acquis, loi de patrogonie,

influence de l'attitude, etc. Elles ont réglé d'abord le peuplement si riche et si varié des régions littorales; des migrations ont ensuite essaimé les formes vivantes dans les eaux douces ou sur les continents, ou dans les abysses.

La dernière partie a pour titre « Vers la forme humaine ». On y trouve rassemblés les documents relatifs aux principaux fossiles des quatre ères successives. Revenant à l'influence de l'attitude, E. Perrier montre comment, peu à peu, s'est dégagée en partant des primates, l'organisation de l'homme : l'usage excessif de la main, caractéristique des arboricoles, amenant une involution de la mâchoire et des muscles masticateurs, aurait libéré le crâne des actions mécaniques qui s'exercent sur lui : d'où le développement corrélatif du cerveau, substratum de l'intelligence.

Destiné au public cultivé plutôt qu'aux spécialistes, cet ouvrage renferme, sous une forme très condensée, une documentation écrasante. Écrit dans un style clair et agréable, il ne peut manquer de rendre service à ceux qui veulent prendre contact avec les grandes questions de la biologie. Nous ne pouvons néanmoins taire une réserve : chef incontesté de l'école néo-lamarckienne, E. Perrier a donné, à l'action des attitudes, la part prépondérante en tant que facteur de l'évolution : comme l'action du milieu et l'hérédité des caractères acquis qui sont des pôles mêmes des anciennes explications transformistes, ce facteur est aujourd'hui en discussion. Il faut donc voir, dans la trame philosophique du présent livre, le magnifique développement d'une idée systématique plutôt qu'une théorie définitivement assise.

❦

**Le mouvement scientifique contemporain en France : Les sciences naturelles**, G. Matisse, Docteur ès sciences. — 1 vol. de 160 p. de la collection Payot, 106, boulevard Saint-Germain, Paris, 1921 (Prix, 4 fr.).

C'est un essai assez original qu'a tenté le savant très documenté qu'est G. Matisse. Au lieu de rédiger de toutes pièces un précis de biologie générale, il a réuni, dans un opuscule de forme très maniable, les résumés relatifs à l'œuvre personnelle de savants contemporains éminents. Sans doute, l'exposé ne se déroule pas suivant un plan bien réglé et, d'autre part, l'ensemble manque un peu de cohésion, mais les matériaux, pris séparément, gagnent en force démonstrative et en sincérité.

Avec H. de Lacaze-Duthiers, l'auteur nous reporte à la création des laboratoires maritimes et à la fondation de la zoologie expérimentale. Viennent ensuite les beaux travaux de Delage et de Bataillon, relatifs à l'hérédité et surtout à la fécondation chimique ou mécanique. L'action du milieu sur la forme des êtres vivants, celle du régime alimentaire, qui ont fait l'objet des recherches de F. Houssay sont ici résumées; mais la partie la plus importante du précis est relative

aux idées de Cuénot; on voit combien sont insuffisantes les explications qui, dans le problème de l'évolution, font intervenir seulement les facteurs externes. Avec G. Dohn, l'auteur envisage l'action des facteurs physico-chimiques sur la croissance ou le comportement des animaux. L'ouvrage se termine par un résumé rapide de l'œuvre de quelques botanistes, Molliard, G. Chauveaud et Matruchot.

Les exemples ont été judicieusement choisis; tout au plus ferons-nous deux réserves; l'une relative au peu de place laissé aux botanistes, l'autre à la trop grande importance accordée aux travaux de Houssay dont les conclusions ne sont pas acceptées par la plupart des biologistes. Ces remarques ne nous empêchent pas de louer le livre de M. Matisse et de le recommander aux professeurs de sciences, notamment à ceux qui n'ont pas le loisir ou l'occasion de puiser aux sources authentiques.



**Principes de Biologie végétale**, Noël Bernart, professeur à la Faculté des Sciences de Poitiers. — 1 vol. de XII-212 p. de la Nouvelle Collection scientifique (Prix, 8 fr.). F. Alcan, 108, boulevard Saint-Germain, Paris, 1921.

Une mort prématurée, qui a causé un grand vide dans la Botanique française, n'a pas permis à Noël Bernard de publier lui-même ces principes de biologie végétale. Sa veuve, dont la main pieuse en a réuni les pages éparses, nous les présente dans une série d'exposés très vigoureux où éclate, à chaque instant, la maîtrise de l'auteur : le public scientifique lui en sera profondément reconnaissant.

Après avoir établi, dans une courte introduction le principe du déterminisme, base de toute physiologie rationnelle, l'auteur étudie la vie cellulaire, en général, passe en revue les phénomènes qui régissent les échanges entre le végétal et le milieu extérieur : dissolution, pression osmatique, état colloïdal et dresse le tableau des propriétés physico-chimiques des cellules. Vient ensuite un chapitre classique sur la nature de l'aliment chez les végétaux, les diastases, les cycles du carbone et de l'azote, enfin, l'action des agents extérieurs sur la cellule. Excellent résumé de la physiologie de la nutrition, qui n'a rien de sec et où l'on ne sait ce qu'on doit le plus admirer de la clarté de la forme ou de la qualité de la documentation.

La seconde partie de l'ouvrage traite des complexes cellulaires : association de microorganismes, associations cellulaires enfin, associations des végétaux et de leurs parasites. La biologie des thallophytes est exposée en détail, non pas sous la forme rigide et parfois ennuyeuse qui est en honneur dans les traités classiques, mais d'une manière personnelle et vécue. On lira avec beaucoup de profit la partie qui a trait aux bactériacées, dans laquelle est mise en évidence, d'une façon limpide, l'importance des méthodes pastoriennes.

Un ouvrage de Noël Bernard eût été incomplet s'il n'avait contenu l'écho de ses belles recherches sur les symbiotes; aussi le livre se termine-

t-il par un chapitre un peu aberrant, sans doute, mais très suggestif, relatif à la phagocytose et à l'immunité chez les végétaux. Orchidées et Rhizoctonia en font les frais. Nul doute que de tels livres, en soulevant un coin du voile qui recouvre les laboratoires de recherches, n'éveillent des vocations de chercheurs dont le pays a tant besoin.

❦

**La Constitution des plantes vasculaires révélée par leur ontogénie**, Gustave Chauveaud, Directeur de laboratoire à l'École des Hautes-Études. — 1 vol. de x-155 p. (Prix, 10 fr.). Payot et Cie, 106, boulevard Saint-Germain, Paris, 1921.

Les études anatomiques relatives aux végétaux supérieurs ont montré l'existence de trois membres distincts, racine, tige et feuille (la fleur et le fruit se ramenant à celle-ci). En reprenant la question sous une autre face, un certain nombre de botanistes se sont demandé si une plante ne pourrait être décomposée en unités anatomiques semblables. Quelques théories récentes le prétendent, notamment celle du phyton (Gaudichaud, puis Bonnier). G. Chauveaud nous apporte une théorie différente des précédentes.

Pour cet auteur, l'unité fondamentale serait un appareil simple, nommé phyllorhize, que l'on peut observer dans la germination de quelques cryptogames vasculaires aquatiques. Après l'avoir décrit et montré comment s'édifie un type simple par addition de phyllorhizes il fait l'application de sa théorie aux cryptogames vasculaires terrestres puis aux crugispermes, établissant ainsi l'unité de plan morphologique ainsi que l'unité de plan structural des plantes vasculaires. En somme, fort intéressant débat d'anatomie comparée.

❦

**L'École nationale de demain et la morale à l'École nationale de demain**, par Alexandre Murat. — 2 vol., chez F. Nathan, 1920.

Le premier de ces livres renferme une étude fort intéressante sur la situation actuelle de notre École nationale.

Les principes directeurs de l'Ecole laïque, la valeur de son enseignement, les raisons pour lesquelles elle a été combattue, les causes diverses de mécontentement qu'elle a pu soulever autour d'elle, tout cela est analysé avec beaucoup de pénétration, de vigueur et — on peut le dire — d'impartialité. L'auteur s'attache à montrer comment la plupart des griefs invoqués sont puérils et injustes; mais pourtant, à son avis, l'École nationale doit se transformer.

La neutralité qu'elle nous promet n'est observée que dans le domaine religieux, elle cesse d'exister dès que l'on pénètre dans le domaine politique et philosophique. L'école laïque n'est-elle pas avant tout l'École de la République? Et cela au nom des principes spiritualistes proclamés par ses premiers fondateurs?

Or, il faut que l'École de demain respecte la neutralité au point de

vue moral, philosophique et politique, aussi bien qu'au point de vue religieux.

Et M. Murat croit trouver le principe de cette neutralité dans la distinction entre :

1° Les vérités définitivement acceptées comme les mathématiques;

2° Les connaissances provisoirement acceptables, telles que la plupart des lois de la physique.

3° Les opinions éternellement discutables telles que les croyances religieuses, les principes fondamentaux de la morale, les convictions politiques.

Les premières seront enseignés avec une « autorité définitive », les secondes avec prudence et avec « une autorité provisoire », les troisièmes constituant le domaine propre de la neutralité. Il s'agit de mettre l'enfant en mesure de connaître les diverses théories en présence, sans vouloir jamais lui imposer telle opinion.

C'est ce que d'un terme peu exact, l'auteur appelle la méthode alternative, ou plus simplement la méthode des 3 degrés.

Il ne se dissimule pas que le maître ait su faire avant lui cette discrimination, mais il doit être le premier à faire de cette distinction, le principe même de tout enseignement national.

En réalité le côté curieux et paradoxal du livre réside bien plutôt dans le désir d'affirmer la neutralité de l'École au point de vue moral et philosophique aussi bien qu'au point de vue politique et religieux.

Que l'on soutienne comme les fondateurs de l'École publique, que la morale laïque n'est que le résumé de l'expérience morale, de l'humanité, l'abrégé des préceptes communs aux plus admirables moralistes de tous les temps et qu'à ce titre son enseignement ne peut blesser aucune conscience, cela est peut-être discutable, mais cela se comprend aisément. Seulement ce n'est point de cette neutralité que veut parler notre auteur.

Dans un second livre : *la Morale à l'École nationale de Demain*, la méthode des 3 degrés lui permet de distinguer en morale : 1° les préceptes indiscutables qui déterminent les devoirs de Justice; 2° les préceptes plus souples qui traduisent les devoirs de solidarité; 3° enfin ceux que l'on ne doit point imposer : le dévouement et les devoirs religieux.

Mais c'est ici précisément que se révèle la difficulté de la doctrine. Car si les devoirs de justice sont plus précis, le principe même de ces devoirs n'est pas moins discutable au point de vue moral et philosophique que le principe de la solidarité ou de la charité. M. Murat, il est vrai, crut s'en tirer en cherchant le principe de tous les devoirs dans la définition de la « vie » elle-même, mais il serait aisé de souligner ici le caractère équivoque de ce terme, d'opposer la conception grecque de la vie à la conception chrétienne, ou de retrouver dans ce débat les difficultés inhérentes à l'antique formule : « Vivre conformément à la Nature »; ce qui prouverait qu'il est bien malaisé d'échapper aux éternels débats des philosophes.

Quoi qu'il en soit, ces deux livres, le premier surtout, se lisent avec intérêt. On y trouve une véritable passion de la logique et de la méthode. Parfois même cette passion entraîne-t-elle l'auteur à des conséquences singulières : longueur exagérée des développements, répétition fatigante de certaines idées, besoin excessif de symétrie entre les diverses parties de l'ouvrage, définitions et déterminations étranges comme le non-neutre provisoire ou le non-neutre conventionnel.

Mais tout cela révèle une telle conviction et un tel désir de faire entrer cette conviction dans l'esprit des autres qu'on ne peut s'empêcher de respecter cette conviction, tout en souriant parfois de la façon dont elle se manifeste.

## Correspondance.

M. G. Duprat, auteur d'un livre sur l'Éducation de la volonté et des facultés logiques, dont nous avons rendu compte dans notre numéro de novembre 1921, nous prie d'insérer la « rectification » suivante :

« Dans son étude sur l'éducation de la volonté et des facultés logiques, l'auteur n'avait pas à justifier les lois qu'il formule par des observations ou expériences, qu'il a d'ailleurs faites et qui auraient été publiées dès 1914 sans la venue de la guerre, qui constituent l'essentiel d'un volume de plus de 400 pages : le livre a été rédigé pour la Bibliothèque de *Psychologie appliquée* de l' « Encyclopédie scientifique » et correspond à un ouvrage de M. Paulhan sur *la Volonté*, dans la Bibliothèque de *Psychologie expérimentale.* Quand on doit passer des *lois* aux *préceptes*, on ne peut pas, sans *confondre* la « science » et la « technique », de nouveau justifier les lois. L' « Éducation de la volonté et des facultés logiques » n'est pas un traité de psychologie (ni rationnelle, ni expérimentale) : ce n'est pas davantage un manuel de pédagogie selon la « méthode rationnelle d'enseignement », puisqu'il tend surtout à détruire cette « bonne méthode », plus traditionnelle que rationnelle.

« Quant à l'originalité, l'auteur n'y a point visé. Depuis quand des « lois » scientifiques sont-elles autre chose que des formules correspondant à l'observation des faits, accessible à tous, surtout en psychologie? Il ne s'agit pas ici de découvertes; les préceptes d'éducation sont justifiés, un à un, par les rapports les mieux établis; c'est peut-être une nouveauté, mais non surprenante.

« Cependant ce qui distingue la psychologie, qui sert dans cet ouvrage de fondement à l'*art* éducatif, c'est qu'elle n'est pas « associationniste », comme celle de Ribot et des psychologues dont on se réclame d'ordinaire; c'est qu'elle n'est nullement « rationnelle »; c'est qu'elle substitue la psycho-motricité (comme base d'expérience intégrale) à la « sensation », le « schématisme » au nominalisme. Il y a là quelque chose de plus important peut-être que la discussion des problèmes métaphysiques insolubles dont on regrette tant le dédain.

« Je tiens à la disposition de votre critique anonyme le journal de

mes expériences de laboratoire. Pendant six ans j'ai fait ces expériences dans des Écoles normales où j'ai enseigné la Psychologie appliquée à l'éducation. Vous avez dû recevoir mon ouvrage sur *la Responsabilité et l'Éducation*; ce sera une nouvelle occasion de montrer si la défense de la pédagogie traditionnelle comporte de l'impartialité. »

Ceux de nos lecteurs qui voudront bien se reporter au compte rendu que nous avons publié en novembre apprécieront dans quelle mesure la réponse de M. Duprat est une « rectification ». Nous ne portons pas sur ce livre le même jugement que son auteur, mais nous n'avons pas trahi sa pensée. Nous n'avons nullement confondu science et technique, lois et préceptes (v. p. 389, l. 10 : « c'est de ces lois... que l'auteur déduit les préceptes pédagogiques... »), mais nous ne pouvions que regretter de n'être pas mis en mesure de vérifier les lois sur lesquelles M. Duprat appuie ses préceptes. Loin d'accuser M. Duprat de détruire la méthode « traditionnelle », nous lui avons reproché de se borner à traduire en langage obscur des préceptes traditionnels. Cette Revue n'est nullement consacrée à la défense d'un dogme pédagogique. Et c'est en toute impartialité, en toute liberté, que nous examinerons, comme l'ancien, le nouveau livre de M. Duprat.

## II

## Livres de Classe.

**Notions de sociologie appliquées à la morale et à l'éducation** (Deuxième année des Ecoles normales). Premier Fascicule : **Sociologie économique**, par Michel Souriau, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de philosophie. — Paris, Nathan.

M. Souriau n'est pas sociologue. Il n'éprouve pour la sociologie aucune admiration (p. 100). Il ne croit pas à son existence, il lui interdit à tout *jamais* d'exister (p. 5, p. 16, etc.). Pourquoi donc écrit-il un traité de sociologie? Précisément pour mettre ses lecteurs en garde contre la sociologie. Est-ce dans la même intention que des notions de sociologie ont été inscrites, en 1920, au programme des Ecoles normales? On en peut douter. Et l'on peut douter, par suite, que le livre de M. Souriau soit bien conforme à ce programme.

Certes, il est facile de montrer que la sociologie n'est pas une science comme les mathématiques et la physique. Mais n'existe-t-il pas d'autres types de sciences? Et la sociologie ne peut-elle pas se constituer sur le modèle de la biologie ou de la psychologie, qui, pour n'être pas des sciences exactes, n'en sont pas moins des sciences? Sciences en formation, sciences en devenir, soit. Mais quelle est la science dont la formation soit définitivement terminée? Quelle est la science qui n'est pas en perpétuel devenir?

Après une introduction destinée à condamner sommairement la sociologie plutôt qu'à la définir, M. Souriau entre dans l'étude de la

« sociologie économique ». Mais comment nous présenterait-il une « sociologie économique » alors qu'à ses yeux il n'est pas de sociologie? Ce qu'il nous offre, c'est simplement le résumé d'un cours d'économie politique. Peu de faits, peu de comparaisons entre des sociétés différentes. Mais des dissertations générales — et souvent obscures — sur la production, la circulation, la répartition. Et des vues historiques d'un caractère très schématique et par suite très contestables (p. 42, p. 68, p. 72).

Les erreurs et les sophismes ne manquent pas dans le livre de M. Souriau. En voici quelques exemples. Ce qu'il décrit sous le nom de « libre concurrence » (p. 88) est un régime de concurrence très atténuée, puisque les « concurrents » s'entendent entre eux pour fixer le prix de leurs marchandises à un taux qui leur assure à tous un bénéfice. L'interprétation que donne M. Souriau de la loi de Gresham (p. 33) est inexacte : la bonne monnaie, celle qui est chassée par la mauvaise, ce n'est pas, comme il le croit, « la plus commode ». En ce moment, la monnaie la plus commode, c'est la monnaie de papier, c'est-à-dire précisément la mauvaise monnaie, celle qui a chassé l'autre. M. Souriau n'a pas bien interprêté la doctrine des « solidaristes » sur la division du travail (p. 41). Ils ne disent pas que la division du travail pousse à l'association : ils disent que la division du travail a pour effet de rendre les diverses branches du travail solidaires; elles ont besoin les unes des autres; elles ne se suffisent plus à elles-mêmes. Et, s'ils recommandent l'association comme un moyen de remédier aux inconvénients de la division du travail, ils ne la représentent pas comme son effet nécessaire.

Pour M. Souriau, la morale est indispensable à la sociologie. Celle-ci n'est qu'un amas chaotique de faits en rapport avec la satisfaction des besoins humains. Pour classer ces faits, dit l'auteur, il faut recourir à la morale dont l'objet propre est de classer les besoins des hommes. Qui ne voit l'équivoque? En deux lignes successives (p. 7) on prend le mot « classer » dans deux sens différents. Dans le sens logique de « ranger en classes », « mettre en ordre » et dans le sens moral de « hiérarchiser » (cf. p. 12). Le problème des rapports de la morale et de la sociologie mérite mieux que ce tour de passe-passe. Et ce ne sont pas les deux derniers chapitres du fascicule qui en offriront à nos normaliens une solution plus satisfaisante.

Nous souhaitons pour eux un enseignement sociologique plus substantiel et plus solide que celui qu'ils puiseraient dans le livre de M. Souriau.

---

*Le gérant de la « Revue Pédagogique »,*
MAX DELAGRAVE.

---

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXX. N° 4 Avril.

REVUE
Pédagogique

# Observations sur une classe d'anormaux[1].

Éducateur convaincu et passionné de vérité, nous avons pensé que notre tâche ne s'arrêtait pas à appliquer aussi méthodiquement et aussi affectueusement que possible nos faibles connaissances et toute notre ardeur au développement intégral des enfants anormaux qui nous sont confiés, mais que nous pouvions aller jusqu'à classer les observations faites au jour le jour dans la pratique de notre métier.

Tentative téméraire sans doute, mais nous espérons qu'on voudra bien n'y voir qu'un désir d'être utile à l'étude de l'enfant en général et à la cause des anormaux scolaires en particulier.

Pendant trois ans, nous avons vécu et travaillé avec ces enfants, nous efforçant de les analyser, de suivre toutes les manifestations de leur organisme, de pénétrer leur esprit et leur cœur,

1. Mémoire présenté à la Faculté des lettres de Bordeaux pour le diplôme d'études supérieures par M. Lacoste, instituteur chargé d'une classe d'anormaux. En publiant ces observations, dont nos lecteurs apprécieront la valeur, nous tenons à rendre hommage à la mémoire de l'auteur, mort pour la France.

de distinguer leurs anomalies, de rechercher leurs tendances. Nous allons résumer nos observations en étudiant tour à tour l'hérédité, le milieu familial et social, l'état physique, l'état intellectuel et l'état moral des 28 enfants qui composaient notre classe.

### L'hérédité.

*a*) *Les pères.* — 19 pères sont vivants; 6 sont morts à une moyenne de trente-cinq ans : 5 de la tuberculose, 1 du diabète. Tous les six étaient éthyliques. L'un des enfants eut un père d'occasion; on ignore s'il existe encore.

Sur les 25 pères considérés, 18 sont des alcooliques reconnus; 2 paraissent amendés, ou, ce qui nous paraît plus vraisemblable vu la faiblesse de leur volonté, se cachent pour boire. En revanche, deux se distinguent par une très grande sobriété. Nous remarquons aussi 3 cas de syphilis, 3 cas d'inintelligence très marquée, 2 cas d'impuissance intellectuelle malgré six ans d'école.

Il nous a été possible de relever dans les familles paternelles 5 frères morts jeunes dont 3 de la tuberculose et 2 du delirium tremens, 1 sœur morte tuberculeuse; dans un cas, les grands-parents maternels sont réputés sots; dans un cas, le grand-père était resté incapable de lire malgré sept années d'école; dans un cas, le grand-père, lutteur, avait été condamné pour brutalités, etc.

*b*) *Les mères.* — 23 mères sont vivantes : 3 sont mortes tuberculeuses à une moyenne de vingt-neuf ans; 10 d'entre elles sont des nerveuses inquiétantes; elles ont de fréquentes crises de nerfs, une émotivité exagérée et quelques-unes tous les symptômes de l'hystérie; 3 sont vicieuses et d'une inconduite connue de tous; 1, d'ailleurs syphilitique, vit de prostitution; 1 présente une amnésie très grave; 7 sont des buveuses passionnées de vin, de rhum et de toutes les liqueurs fortes.

Les femmes consentent à donner des renseignements sur leurs maris, mais en sont très sobres en ce qui les concerne; aussi savons-nous peu de choses sur les familles maternelles.

L'une a 2 frères violents et de moralité douteuse. Une autre avait un père alcoolique, si brutal qu'il fut puni pour coups et

blessures à ses enfants et à sa femme. Enfin la mère d'une dernière mourut folle.

c) *Les frères et les sœurs.* — 53 frères sont vivants; 9 sont morts dont 3 pour la même famille : proportion : 14 p. 100; 20 sœurs sont vivantes; 8 sont mortes : proportion : 28 p. 100. Au total : 73 enfants vivants et 17 enfants morts : proportion générale : 18 p. 100. Comme causes de mort nous trouvons : 6 cas de méningite, 1 cas de croup, 6 cas de convulsions, 1 cas douteux, 1 cas de mortinatalité.

Pour les frères nous pouvons signaler : 5 cas d'incontinence d'urine, 4 mauvais sujets dont 1 deux fois arrêté; 2 cas de malfaçons crâniennes, 2 cas de marche tardive; un fils aîné compagnon de débauche du père, etc.

Pour les sœurs nous relevons : 2 filles vicieuses dont une hospitalisée ou plutôt détenue; elle battait sa mère et se livrait à tout venant. Une sœur a de l'incontinence d'urine à treize ans; une autre a des crises épileptoïdes; elle est tiqueuse aussi et mange le savon; 2 sont très agitées, indisciplinées et font la désolation des deux maîtresses qui les ont dans leurs classes.

Il est utile de remarquer que sur 73 frères et sœurs, 10 seulement ont plus de quatorze ans dont 6 vivent loin de la famille. La plupart donc, n'ont pas encore été livrés à eux-mêmes et n'ont pas atteint l'âge critique de la puberté. Leurs bons ou leurs mauvais penchants se développant vers la quinzaine, c'est surtout à partir de cet âge qu'il devient intéressant de les suivre dans la vie. Nous essayerons de le faire pour savoir si les faits corroborent nos suppositions et nos craintes.

Une hérédité lourde pèse, nous le voyons, sur ces pauvres enfants; elle les marque de l'empreinte de procréateurs affaiblis, intoxiqués ou vicieux pour la plupart. Cela est déjà visible sur les frères et sœurs ici examinés; nous aurons l'occasion de le remarquer d'une manière plus nette dans l'état général de nos anormaux. Encore s'ils trouvaient à leur naissance un milieu bon, une mère tendre, un père affectueux, une éducation saine, curative jusqu'à voiler, atténuer, corriger peut-être les tares héréditaires !

### Le milieu.

Pénétrons au sein des familles; étudions les milieux où ces enfants voient le jour et grandissent.

*a*) *Les pères*, sauf 2 (un douanier et l'autre employé des contributions indirectes dont les 4 enfants sont anormaux), exercent tous un métier manuel : 4 sont manœuvres, 1 corroyeur, 2 ouvriers de chai, 1 garçon boulanger, 1 garçon limonadier, 2 chauffeurs, 3 ouvriers des quais, 1 comptable, 1 ajusteur-mécanicien, 1 scieur, 1 épicier, 1 matelassier, 1 cuisinier sur un paquebot (il courait les campagnes avec sa femme et ses deux fils, comme Guignol, l'an dernier).

7 d'entre eux ont leur situation fixe; ils sont actifs et appréciés. Les autres changent souvent de métier; inconstants, inexacts ou paresseux ils courent de place en place, harcelés par le chômage et la misère. Ils présentent toute la gamme des physionomies, depuis la belle stature et la figure bestiale jusqu'au malingre au visage sympathique; ils sont tous dissemblables, et il est très difficile d'en choisir un comme type; il y a le sournois, le brutal dont le regard haineux et la démarche lourde, effraient; il y a le déprimé, le souffreteux de qui l'œil hagard et les joues creuses excitent la pitié; quelques-uns sont doux, timides, la plupart sont osés, offensifs.

14 jouissent d'une bonne santé, les autres sont maladifs.

Nous comptons 13 bons pères; sur ces 13, quelques-uns certainement ont une étrange façon de démontrer leur affection; ils châtient bien femme et enfants parce qu'ils les aiment bien, disent-ils; au demeurant, s'ils manquent d'éducation, ils ont bon cœur et les élans affectueux effacent vite les gestes trop vifs; quant aux autres ils passent pour de véritables brutes et nous les considérons comme des pères coupables. 14 lisent et écrivent dont 3 ont une bonne instruction primaire et 1 possède son brevet élémentaire; 12 sont illettrés.

2, veufs de bonne heure et chargés de 3 enfants chacun, ont dû se remarier pour élever leur famille; 2 vivent séparés de leurs femmes volontairement; l'un d'eux a été assez misérable pour vendre sa fille de quinze ans à un voisin de quarante ans, qui

l'a violée; les journaux ont publié les détails de cette lamentable histoire et le jugement du Tribunal; depuis qu'il a chassé sa femme ce même père a changé 4 ou 5 fois de maîtresse et quelles maîtresses!...

*b*) *Les mères* travaillent toutes de leur ménage. En outre, 15 sont journalières, une tient un bar, une autre une épicerie, une est marchande des 4 saisons, une est concierge, 7 sont ouvrières : (couturière, chocolatière, capsulière, chemisière, cordière, sandalière, matelassière).

13 ont une physionomie convenable, elles sont propres, réservées dans leur tenue; leurs traits sont bien féminins; 2 d'entre elles ont un regard d'une vivacité maladive et surtout d'une fixité étrange.

10 (ou mieux 13 en y joignant les 3 marâtres) se présentent bistrées, déguenillées, audacieuses, fanées, les traits durs, vieillots; elles sont souvent obséquieuses, hypocrites, quelquefois sincères, douloureuses et pitoyables, mais en général offensives, méchantes; d'ailleurs elles ne sont pas avec nous ce qu'elles sont dans leurs foyers; le naturel, chassé en notre présence, revient au galop dans leurs ménages; c'est bien au total la collection des furies.

18 jouissent d'une bonne santé, 8 sont maladives, 17 sont laborieuses, ordonnées, bonnes mères relativement, les 9 autres sont des paresseuses ou des vicieuses. A noter que les 5 plus sales et les 5 plus méchantes sont des buveuses. 10 lisent et écrivent; 2 surtout sont passionnées de romans, de feuilletons, elles nourrissent leur esprit de ces lectures malsaines que la presse à bon marché jette à profusion à l'atelier et au foyer pauvre; 16 sont complètement illettrées. 3 sont veuves; 2 séparées de leurs maris dont une qui vit en concubinage; l'autre, chassée par son mari cherche son fils dans les écoles communales; si elle le trouve, vite elle le fait inscrire ailleurs; elle le garde ainsi jusqu'à ce que son mari le lui ravisse et procède de la même manière.

Nous comptons 4 concubines. L'une d'elles, afin de pouvoir être secourue des dames pieuses, s'est remariée il y a peu de temps avec un paresseux alcoolique de dix-neuf ans, son neveu. Une autre vit avec un souteneur condamné pour tentative d'assas-

sinat; elle opère dans la rue et chez elle; son fils ne l'ignore pas et avoue malicieusement que sa mère « gagne des sous ».

c) *Les frères et les sœurs* peuvent, par leur conduite, améliorer, subir ou corrompre davantage l'ambiance des foyers; telle grande sœur tient lieu de véritable mère et tel grand frère donne journellement le spectacle du pire dévergondage. Leur attitude dans la famille mérite donc d'être étudiée.

Nous trouvons 5 foyers avec 4 enfants, 10 avec 3 enfants, 6 avec 2 enfants et 5 avec 1 enfant. Au total 67 enfants pour 26 ménages. Dans 4 foyers nous remarquons des exemples de libertinage donnés par les frères (2 cas) et par les sœurs (2 cas). Deux jeunes gens se livrent à la boisson et d'un d'eux joint à son métier celui de souteneur. L'une des sœurs vit de la prostitution et l'autre a été arrachée au même genre d'existence par une heureuse mesure administrative qui l'a fait hospitaliser à Cadillac. Signalons 4 sœurs plus jeunes, à peine âgées de quatorze ans, qui donnent déjà des inquiétudes par leur précocité.

d) *Les particularités sur la vie au foyer* portent sur les rapports des pères et des mères entre eux, et sur leur manière d'être à l'égard de leurs enfants. S'il est vrai, et nous en sommes convaincu, que l'enfant est façonné par son milieu, qu'il en est « le reflet » fidèle, nous touchons ici la clef de voûte de l'éducation : les exemples et les leçons au foyer.

Nous avons là des parents coupables qui sont, par vice, par inconscience, de véritables professeurs d'immoralité; nous trouvons aussi des pères, des mères admirables « sans trêve acharnés à soutenir par le labeur, la patience, l'économie et l'exemple, la santé physique et morale de tous les êtres chers et souvent ingrats qui peuplent leur pauvre foyer ». Nous relevons 9 bons ménages seulement, où règne, autant que possible, l'harmonie, l'affection dans la paix familiale. N'y cherchons pas le raffinement des manières, ni des paroles; déclarons-nous satisfaits de constater 9 bons milieux ouvriers où il y a autre chose que « cette affection instinctive et de vulgaire qualité qui procède uniquement des liens du sang » : le sentiment bien net de la responsabilité paternelle et l'amour-propre de l'assumer pleine et entière.

Nous considérons 4 ménages comme assez bons, et voici nos

raisons. Dans 1 cas, c'est une pauvre veuve qui a perdu son mari et un fils le même trimestre; elle a porté toute son affection sur le malheureux enfant chétif qui lui reste; elle l'entoure des soins les plus grands, mais elle a pour lui de regrettables faiblesses. Le garçonnet a pris de déplorables habitudes; il insulte, il bat sa mère, faible, mais aimante. La faiblesse maternelle a compromis, peut-être, l'avenir d'un fils affectionné.

Dans un autre cas, l'entente conjugale est satisfaisante, mais la marâtre, en l'absence du mari, fait subir à l'enfant qui n'est pas le sien toutes sortes d'affronts et même de privations. Bien des fois il est arrivé en classe sans avoir déjeuné. Le pauvre garçon s'est plaint à son père, mais il a été rudoyé et par le père qui subit l'influence de sa femme, et par la marâtre qui a cherché toute occasion de se venger.

Dans deux maisons, les enfants sont bien tenus, bien soignés; on les entoure, on les aime; mais de fréquentes discussions s'élèvent entre les parents; les fils en sont témoins et y prennent part quelquefois. Les époux s'entendent pour élever leurs petits et panachent l'affection sérieuse qu'ils se portent de paroles aigres et vives.

Nous avons donc là quatre assez bons ménages, puisque si dans les deux premiers les leçons sont défectueuses, si dans les deux autres l'exemple laisse à désirer, dans tous les liens familiaux sont encore vivaces.

*Onze* ménages sont franchement mauvais. Tantôt ce sont les mères qui donnent le mauvais exemple; elles ne se contentent pas d'être malpropres et de mœurs légères; elles boivent, elles menacent, elles jurent, elles frappent. On n'imagine pas des types de femme aussi disgracieux, aussi malfaisants; et dire qu'elles sont mères, qu'elles ont charge d'éduquer des enfants, elles qui n'ont su cumuler que des vices et qui ne savent, ne peuvent que les communiquer à leur entourage!

D'autres fois, c'est la marâtre qui chasse les enfants de la maison par ses brutalités et les livre aux dangers de la rue.

Le plus souvent le père, aussi bien que la mère, professe le vice par sa tenue, ses gestes, ses expressions sordides, son inconduite; mari et femme vivent en mésintelligence; fils et filles assistent à leurs disputes; la pelle à feu, le balai et les poings

accompagnés des injures les plus immondes constituent les seuls arguments tolérés. Il semble que tout ce que la morale, même la plus large, réprouve, soit de bon ton dans ces milieux-là. Cependant ils n'ont pas que de mauvais sentiments : telle mère concubine, buveuse, dépravée aime beaucoup son fils et s'intéresse à le sauver; tels parents sont désespérés de la conduite de leur fils; ils n'auraient « qu'à se frapper la poitrine et à se reconnaître les auteurs directs de ces catastrophes familiales ».

Pour 2 ménages, il est scrupuleux de réserver tout jugement à leur égard, vu l'incertitude et la pauvreté des renseignements. Nous savons seulement que le père, dans le dernier, est violent, et que la mère est faible; elle est très malheureuse de voir ses enfants si difficiles; elle est venue souvent le déclarer, mais elle est d'une discrétion regrettable à notre point de vue.

En étudiant l'état moral de nos enfants, nous aurons l'occasion de citer plusieurs faits qui nous dévoileront une tendance fâcheuse de certains parents; ils vont jusqu'à rendre la rapine obligatoire et à conseiller le vol.

Que ces parents dépravés aient des enfants mauvais, rien de plus naturel; mais n'est-il pas étrange de trouver des familles honorables accablées de rejetons pervers. Il y a l'hérédité, d'accord! Mais elle n'explique pas tout. Dans les classes inférieures qui nous occupent il y a un facteur de dépravation qu'on néglige trop : c'est la rue. Les pères et les mères sont à l'atelier; les enfants restent livrés à eux-mêmes. Les plaisirs de la rue, de l'indépendance, leur font vite oublier l'école et le travail. Nous avons remarqué que ce danger n'existe pas lorsque la mère reste à la maison; bien d'autres aussi sont évités. La femme chez elle dépense son activité à entretenir son intérieur, à soigner les habits, les repas; elle n'a plus les inquiétudes, l'énervement de l'atelier; elle se consacre tout entière au bonheur familial. Le mari se plaît davantage au foyer et tous y trouvent plus de joie. Nous en avons assez dit pour faire entrevoir la grande valeur éducative que nous attribuons à la présence de la mère à la maison. Que de fois ces pauvres femmes sont venues essoufflées de l'atelier nous conter les fredaines de leurs fils et que de fois nous les avons entendues s'écrier : « Ah! monsieur, si j'étais à la maison, tous ces malheurs n'arriveraient pas! » Elles découvrent

la vérité; elles sentent que leur place est au foyer domestique; mais la vie est là avec ses exigences; le salaire du mari est insuffisant; il faut l'énergie de l'épouse dépensée à l'atelier, au dehors, pour éviter la misère. Toute la famille en souffre. 5 mères restent constamment chez elles; empressons-nous de remarquer que ce sont là les cinq familles où les enfants sont le mieux élevés. Dans 7 maisons le séjour de la mère est intermittent et dans 14 autres l'absence est complète sauf pour 5 ménages où la mère rentre pour les repas du matin.

Un grand nombre d'enfants, il est facile de s'en rendre compte, sont trop et trop tôt livrés à eux-mêmes, parce que la mère est détournée de ses véritables occupations, de ses véritables devoirs. 15 journalières et 7 ouvrières d'atelier, travaillent au dehors, le matin ou le soir et le plus souvent toute la journée; un accident seul, le chômage, les ramène chez elles et il est peu fréquent, parce qu'elles se livrent à toutes les besognes.

*e*) Les logements sont en général exigus et malsains. L'hygiène y est à peu près inconnue et les comités chargés de la faire appliquer auraient là une œuvre utile à accomplir. Il y a :

| | | |
|---|---|---|
| 7 ménages de 6 personnes dont | 3 avec 3 pièces | 1 avec 4 lits. |
| | | 2 — 3 — |
| | 4 — 2 — | 4 — 2 — |
| 8 — de 5 — | 3 — 3 — | 4 — 3 — |
| | 5 — 2 — | 4 — 2 — |
| 6 — de 4 — | 4 — 2 — | 5 — 2 — |
| | 2 — 1 — | 1 — 1 — |
| 3 — de 3 — | 2 — 2 — | 2 — 2 — |
| | 1 — 1 — | 1 — 1 — |
| 2 — de 2 — | avec 1 pièce et 1 lit. | |

Il ressort de ce tableau que les causes d'insalubrité morale s'ajoutent aux causes d'insalubrité physique; que l'exiguité, la mauvaise disposition des locaux non seulement diminuent la quantité, la qualité de l'air respirable et la part de soleil microbicide, mais entraînent une promiscuité inévitable qui suscite une précocité sexuelle alarmante. Qu'on s'imagine, en effet, 6 personnes grouillant dans 2 petites salles et couchant dans 2 lits et ceci pour 4 familles; 5 habitants vivant dans 2 chambrettes et n'ayant que 2 lits pour reposer; les parents et 2 enfants

dans 1 seule pièce avec 1 seul lit! etc. Et quel cube d'air pour ces pauvres gens assemblés dans un si petit espace! Et quelle atmosphère dans ces chambres où l'odeur de la cuisine s'aggrave d'une odeur *sui generis*, dont l'intensité se devine si l'on songe à la malpropreté de l'appartement et du corps de ceux qui l'occupent. L'aération la plus élémentaire est presque impossible pour des raisons sociales : beaucoup de parents sont dehors toute la journée, ou rentrent juste pour le temps des repas; le logis reste donc fermé et l'air ne se renouvelle pas, ou si peu et si mal!... Après les visites de certains de ces taudis modernes, nous nous sommes surpris à regretter les grottes d'autrefois, qui tout au moins étaient aérées.

Neuf familles vivent dans ces « échoppes » ouvrières partagées par un grand couloir central qui sert de salle de jeu pour la marmaille et de séchoir pour le linge lavé dans l'évier; 5 ménages se logent dans ces rez-de-chaussée froids et sombres qu'écrasent les deux étages des traditionnelles et vieilles casernes d'ouvriers; deux petits commerçants occupent à la fois un rez-de-chaussée et un premier.

Le carrelage, dans ces locaux, est au-dessous du niveau de la rue; dans trois logis, les meubles reposent et les habitants marchent sur la terre. Ces maisons sont bâties, en général, dans les quartiers bas, sur des terrains colmatés. Lors des marées, l'eau suinte dans les caves cimentées des belles demeures, entre les pavés des cours et des rues; elle entre dans ces maisonnettes de pauvres. Les moellons des façades sont imprégnés par capillarité et effrités jusqu'à 2 mètres du trottoir. Tels propriétaires de ces maisons humides inversent les prix ordinaires des loyers; le rez-de-chaussée coûte moins que le 1$^{er}$ étage, parce qu'il est plus malsain.

Dans 12 logements l'air et la lumière sont tout à fait insuffisants, dans 10 règne une malpropreté révoltante; quatre sont de véritables bouges puants et pouilleux.

Un fils couche sur une paillasse; un autre, sur une natte l'été, roulé dans une couverture l'hiver, et sur le sol d'un local où la pluie entre les jours d'orage; un troisième repose dans la corderie sur la filasse. Dans une famille, 2 fils dorment sur un vieux couvre-pieds; dans une autre l'enfant couche sur un bon matelas,

mais par terre; ici 3 petits reposent sur une natte renforcée de vieux sacs. Enfin là, une grand-mère prend avec elle ses deux petits-fils sur un lit étroit, élargi avec des planches de caisse.

Ces faits, pensons-nous, se passent de commentaire.

*f*) *La nourriture* se ressent de l'absence des mères et des maigres salaires. C'est la « cuisine sur le pouce » que font ces pauvres femmes de journée; souvent c'est le repas froid pour toute la famille; il est, d'autres fois, constitué par des portions achetées au restaurant voisin. Et que peut-on acheter lorsque l'argent manque! L'emprunt est difficile; pour eux crédit est mort. C'est donc le jeûne plus souvent qu'on ne pense. Les renseignements que nous fournissons ici sont le résultat d'une triple enquête ainsi faite : chaque enquête durait une semaine, elle se faisait à l'improviste sur quelques enfants à la fois et n'importe quels jours non consécutifs. Nous posions aux enfants isolés tour à tour et à voix basse ces questions : « Qu'as-tu mangé ce matin? Qu'as-tu mangé hier soir? Qu'as-tu bu? etc. Nous avons ajouté les détails fournis par les mères. Les raisons qui nous ont fait agir ainsi se comprennent assez aisément pour que nous n'ayons pas la peine de les mettre en relief.

Dans 12 familles la nourriture est bonne ou suffisante; ces termes, empressons-nous de le dire, sont très relatifs; littéralement ils ne conviendraient pas aux milieux dont nous parlons. L'alimentation n'est ni surabondante, ni de choix, encore moins rationnelle. Le pain est à discrétion, et la table se charge chaque jour d'un de ces « plats de résistance », légumes et viande de cheval qui calment la faim la plus ardente; le dimanche le repas s'agrémente d'une friandise, de quelques rasades supplémentaires de vin, d'une tasse de café et aussi de l'inévitable « goutte de fil de fer ».

Dans 14 ménages l'alimentation est franchement insuffisante et l'on y souffre la faim. Le pain manque très souvent, trop souvent hélas! dans 6 familles. Certains enfants sont de véritables meurt-de-faim; deux d'entre eux ont pris l'habitude de fouiller dans les pots à détritus où ils découvrent des os encore garnis de viande et des morceaux de pain qu'ils dévorent à belles dents. Plus hardis que Gavroche, ils ne se contentent pas de humer aux

soupiraux des cuisines bourgeoises, ils demandent des restes aux cuisinières.

Douze foyers sont secourus par le bureau de bienfaisance; plusieurs reçoivent des bons de soupe et toutes sortes de restes de tables de pensionnats, d'hôtels et de maisons riches.

Avec des fonds spéciaux fournis par une dame charitable, nous nourrissons gratuitement à onze heures, durant toute l'année scolaire 16 enfants plus malheureux; deux autres paient leur double portion journalière.

A la table commune, dans 11 familles, le superflu passe avant le nécessaire; le café pur remplace le pain ou s'en accompagne au petit déjeuner; ce sont les mères qui imposent, au nom d'une affection un peu entachée d'égoïsme, leurs goûts à tout leur entourage. Le café est pour elles un aliment recommandable et elles protestent avec indignation quand on leur prouve le contraire. Dans deux familles le rhum est de tradition, et le dimanche les enfants trinquent avec les parents. Enfin 24 ménagères sont des clientes de la boucherie chevaline, et alors que la viande de cheval est consommée régulièrement dans 12 foyers, pour les 12 autres, elle constitue un luxe et on fait un effort financier pour s'en payer les jours de grande fête. Trois enfants sont atteints de boulimie.

Cette sommaire étude du milieu nous fait connaître la source de bien des déviations physiques et surtout morales que nous aurons la douleur de constater dans le prochain chapitre. Nous avons trouvé, en effet, des parents dignes, des parents coupables : des négligents, des ivrognes, des débauchés, des persécuteurs. Si l'état de misère, la mauvaise alimentation, les privations, l'exiguïté et l'insalubrité des logements sont susceptibles d'affaiblir, d'anémier des enfants et de compromettre leur croissance, le mauvais exemple et les leçons d'immoralité des pères, des mères, des frères, des sœurs ne sont pas moins capables de déterminer chez les mêmes enfants de profondes et même d'inévitables tares morales.

## L'enfant.

Dans l'étude des enfants eux-mêmes, nous n'insisterons pas — n'étant pas médecin — sur ce qui présente un caractère pure-

ment médical, mais nous développerons assez longuement tout ce qui est d'ordre pédagogique.

*a*) *Les antécédents personnels* sont des accidents, des inégalités, des irrégularités de croissance qu'expliquent l'hérédité, le milieu et les maladies. Dans le rang de la naissance nous relevons : 9 premiers-nés, 9 deuxièmes-nés, 7 troisièmes-nés, 3 quatrièmes-nés, 6 derniers-nés. La gestation ne se fait pas toujours dans des conditions normales. Il y a 19 naissances normales, 1 après 7 mois 1/2 de gestation, 8 après 7 mois et 9 enfants ont reçu des soins spéciaux dès leur naissance.

Les débuts de la dentition se font à des dates variables : 18 enfants ont eu la première dentition normale, 1 a eu sa première dent à 10 mois, 1 à 11 mois, 2 à 16 mois, 3 à 17 mois, 1 à 18 mois, 1 à 20 mois, 1 à 24 mois. Si l'on admet que l'âge normal des premières dents est de 8 mois au plus, il est facile d'enregistrer ici 10 cas de retard dont 1 de 2 mois, 1 de 3 mois, 2 de 8 mois, 3 de 9 mois, 1 de 10 mois, 1 de 1 an, et enfin 1 de 16 mois.

Les débuts de la marche ont été normaux pour 7 enfants, la normale étant de 14 mois. Il y eu 2 cas de précocité à 11 mois et à 12 mois, et 19 cas de retard : 1 de 4 mois, 2 de 5 mois, 6 de 6 mois, 3 de 7 mois, 2 de 8 mois, 1 de 10 mois, 2 de 11 mois, 1 de 16 mois, 1 de 18 mois.

La parole a été 6 fois normale, 2 fois précoce et 20 fois retardée. Dix enfants ont parlé tard, 7 très tard ; 2 à 3 ans et 1 à 4 ans se faisaient à peine comprendre.

Vingt ont eu de l'incontinence nocturne : 1 jusqu'à 3 ans, 3 jusqu'à 4 ans, 2 jusqu'à 5 ans, 2 jusqu'à 6 ans, 1 jusqu'à 7 ans, 1 jusqu'à 7 ans 1/2, 1 jusqu'à 8 ans, 1 jusqu'à 8 ans 1/2, 1 jusqu'à 9 ans, 1 jusqu'à 10 ans, 1 jusqu'à 11 ans. 3 urinent encore au lit et un est gâteux.

Les maladies de l'enfance sont nombreuses : 13 cas de convulsions, 11 cas de cauchemars et de frayeurs nocturnes, de rêves, d'insomnies, 12 cas de rougeole, 5 cas de scarlatine, 9 cas d'angine dont 3 enfants ayant eu 2 angines chacun et 1 en ayant eu 3, 3 cas de méningite, 2 cas d'ophtalmie, des cas d'entérite, de pneumonie, de rhumatisme, de paralysie infantile, etc.

*b*) *L'état physique.* — 1° Le corps garde la trace des antécé-

dents familiaux et personnels; son coefficient de vigueur et de développement explique bien des dispositions, bien des inaptitudes. La connaissance de l'état corporel des enfants nous paraît donc fondamentale. C'est pourquoi, avec les données et les observations du médecin, nous avons dressé un tableau général de l'état physique de nos sujets : 4 enfants ont un aspect vigoureux, ils sont bien musclés, en bon état, 8 sont bien développés mais beaucoup moins vigoureux, 19 sont petits pour leur âge, comme arrêtés dans leur développement, 15 sont chétifs, rabougris, 6 sont affreusement maigres et 7 sont maigrelets.

La physionomie mérite qu'on s'arrête davantage; elle est comme l'écran où se projettent les images mentales, les pensées intimes, elle reflète les souffrances et les joies; elle dénonce bien des traits de caractère. 5 enfants ont une bonne figure enfantine où se lisent la douceur, la sympathie, l'amabilité, la naïveté, la bonté. Les autres ont perdu les caractères enfantins de la face et l'on se trouve en présence d'enfants vieux, de têtes d'hommes mûrs; deux sont tout à fait vieillots, huit ont l'air triste au repos et méchant au travail, l'attitude de l'animal grondant parce qu'on a troublé sa quiétude; 4 ont l'air naïf ou niais même; 4 conservent un air soucieux qui, dans l'action vive, s'aggrave jusqu'à paraître de l'attention sournoise; 1 a l'air abruti, hébété; 1 a une face lunaire adoucie par deux jolis yeux; 1 autre a une face, des dents, une attitude tout à fait simiesques; deux ont des têtes de crétins.

Les yeux, qu'on appelle couramment « les miroirs de l'âme » donnent au visage sa véritable expression. Ne cherchons pas avec ces pauvres enfants des yeux limpides, interrogateurs, de ces jolis yeux de garçonnet intelligent où le maître a tant de plaisir à fixer les siens; soyons plus modestes. 4 élèves ont le regard doux, bonasse, gentil même; 9 l'ont dur, faux, fuyant : 3 d'entre eux possèdent dans leur façon de regarder quelque chose du félin; 3 ont le regard vif, malicieux, espiègle; 3 autres l'ont ardent, fiévreux comme des hystériques; 2 ont le regard terne et 5 l'ont mort, atone; 2 enfin l'ont fixe et froid, mais non scrutateur.

Comment peut-on définir avec précision les regards aussi mobiles, aussi changeants que ceux des instables? Pour avoir

ce regard, susceptible de bien exprimer le tempérament, nous avons observé nos enfants dans un travail librement choisi par chacun et dans les attitudes du repos et de l'action. Nous ne sommes réellement nous-mêmes que lorsque nous pensons à une besogne agréable, désirée, que nous l'accomplissons ou que nous réparons les forces prodiguées à sa réalisation. Il y a là deux attitudes : l'une d'inaction apparente tout au moins, l'autre de pleine activité; nous avons noté le regard à ces deux moments.

Le teint exprime plus que des douleurs physiques; nous le classons ici malgré cela : 9 enfants ont le teint coloré. Nous trouvons 3 teints pâles et 12 teints blêmes ou très pâles; 4 teints blafards.

D'une façon générale les physionomies accusent surtout de la souffrance, de la lassitude, du dégoût, de la résignation; ou de l'irritation, de l'hypocrisie, de la malice. Elles ont ceci de caractéristique : elles sont nettement différentes de celles des normaux, puisque un éducateur, même inexpérimenté à ce point de vue, les remarque sans hésitation, et elles sont dissemblables.

Les anomalies corporelles abondent; il y en a de très apparentes, qu'un observateur peu averti enregistre sans peine, sur la tête, le tronc et les membres.

Ils ont des têtes mal faites, des crânes irréguliers, asymétriques sauf 2; 2 autres ont le pariétal droit très développé; 1 a la tête inclinée à droite; 1 a une tête énorme d'hydrocéphale; 2 ont une petite tête; 1 est à la fois microcéphalique et microphtalmique; 4 ont l'occipital très en saillie; 7 ont une dépression sus-occipitale très marquée; elle atteint 1 centimètre de profondeur et de 16 à 17 centimètres carrés de surface. Ces enfants-là étant et restant faibles en orthographe, un lien logique s'est établi dans notre esprit, toujours en quête des causes, entre cette faiblesse orthographique et cette dépression crânienne; quelque naïf ou osé que puisse paraître ce rapport, nous nous permettons de le signaler aux personnes compétentes. Cet os crânien déformé, incurvé en dedans, ne presse-t-il pas, ne gêne-t-il pas, le centre de la mémoire visuelle des lettres? Et n'entraîne-t-il pas une incapacité à retenir les mots et à les orthographier? Passons. Un

enfant a du prognatisme inférieur très accusé; un autre a le front couvert et étroit; un dernier a des accidents syphilitiques oculaires.

Le tronc est moins atteint; le développement est faible, insuffisant, arrêté, mais les proportions restent satisfaisantes en général. 2 sujets ont la poitrine rétrécie et les mouvements respiratoires à peine apparents; un autre a de l'emphysème et l'hémi-thorax droit globuleux; 2 ont de la scoliose; 4 ont du rachitisme dont 1 a été estropié par suppuration de la jambe droite, et un autre est soigné pour ostéomyélite grave. Un élève a de la tachycardie.

Il y a peu de choses à remarquer sur la constitution des membres, sinon qu'ils sont grêles. Un enfant a des jambes disproportionnées pour la longueur, un autre a des pieds très plats, un troisième, turbulent à l'excès, a deux cassures du bras et les traces des morsures d'un chien enragé.

L'attitude et la démarche sont originales. L'attitude est souvent penchée en avant, simiesque dans un cas. La démarche est quelquefois hésitante, titubante (2 cas), maladroite (5 cas), athlétique (1 cas).

Les tics foisonnent puisque nous comptons 19 tiqueurs. Ces contractions convulsives intéressent tantôt les muscles de la face, des yeux et des lèvres surtout, tantôt les muscles du cou (et c'est alors un branlement de tête), tantôt ceux des épaules et des membres; ils ont aussi la fréquente manie de se mordre les lèvres. Ils grimacent, d'une manière ou d'une autre, presque sans arrêt.

*c*) *L'état des sens* est la première chose à examiner chez un enfant qui pour la première fois s'assied sur les bancs de l'école. Il faut d'abord s'assurer s'il voit, s'il entend bien, s'il respire librement, s'il prononce correctement. L'acuité sensorielle explique seule l'acquisition rapide et considérable des petits prodiges, a dit un pédagogue anglais; elle doit par conséquent expliquer le retard intellectuel, lorsqu'elle est diminuée. D'où vient qu'il importe de la mesurer avec autant de précision que possible. Nous regrettons vivement de ne pas compléter les résultats obtenus par des recherches esthésiométriques et dynamométriques; mais les détails que nous offrons pour la plupart

fournis par des médecins spécialistes, permettent de se faire une idée suffisamment juste de l'acuité sensorielle de chaque sujet.

Nous relevons 12 vues normales et 16 vues atteintes dont 11 vues diminuées des 2 yeux, 3 de l'œil droit et 2 de l'œil gauche. L'acuité visuelle des yeux droits varie de 2/3 à 1/10; elle est égale à 2/3 dans 2 cas, à 1/3 dans 1 cas, à 1/5 dans 1 cas, à 1/10 dans 2 cas.

L'acuité visuelle des yeux gauches varie de 2/3 à 1/10; elle est égale à 2/3 dans 3 cas, à 1/3 dans 2 cas, à 2/10 dans 1 cas, à 1/20 dans 1 cas.

Un enfant, avec des lunettes, n'a qu'une acuité visuelle de 3/10 pour l'œil droit et de 1/3 pour l'œil gauche.

8 enfants seulement ont l'ouïe normale, 20 l'ont diminuée. Un élève est atteint de surdité profonde d'origine centrale; il lit la parole sur les lèvres, il n'entend pas la voix moyenne; 19 entendent mal des 2 oreilles la voix chuchotée avec variation de distance de 2 à 5 mètres; 4 d'entre eux l'entendent de l'oreille droite de 1 à 2 mètres et 3 autres la perçoivent de l'oreille gauche de 0 m. 60 à 1 mètre. Remarquons en outre : 4 cas de bourdonnements, 2 cas de douleurs vives et fréquentes, 2 cas d'otites adhésives doubles, 3 cas d'otites catarrhales doubles, 3 cas d'otites catarrhales à droite, 1 cas d'otite sèche à droite, 1 cas d'otite sèche à gauche, 1 cas d'écoulement à droite, 1 cas d'écoulement double.

Pour le nez et la gorge nous enregistrons : 2 cas normaux, 2 cas non examinés, 13 cas de végétations adénoïdes petites, moyennes et grosses, 3 cas de nasopharynx granuleux, 5 cas de coryza purulent, 1 cas de grosses varices; un enfant n'a pas d'odorat par suite de mutilation; un autre a les amygdales hypertrophiées. Enfin remarquons qu'un élève atteint de myxœdème fruste est presque ladre.

Il ne nous appartient pas d'interpréter plus profondément les faits qui précèdent parce qu'ils sont d'ordre médical; il n'est pas non plus de notre domaine de rechercher la relation du déficit physique avec le déficit psychique que nous allons constater, mais il est logique de supposer et permis de penser que des enfants retardés dans la marche, dans la parole, dans la denti-

tion, dans la rétention urinaire; ayant essuyé plusieurs maladies dans le jeune âge; atteints dans leur croissance physique, dans leurs sens supérieurs; ne pouvant s'adapter à l'école ordinaire et profiter des méthodes collectives; que ces enfants-là présentent de sérieuses anomalies mentales. Leur corps n'étant pas normal que doit être leur esprit?

LACOSTE.

---

# Les enseignements pédagogiques de Stuart Mill.

---

## III. — Stuart Mill auteur d'un programme d'instruction libérale.

Le discours que Stuart Mill prononça en 1867 à l'Université de Saint-André est un exposé complet de ses vues sur l'éducation. Il exprime moins les résultats d'une pensée systématique que le rythme d'une noble intelligence qui tour à tour s'élève d'une préoccupation utilitaire jusqu'aux plus hautes conditions de la perfection humaine et revient par un détour d'un principe général et désintéressé de la conduite à sa réalisation pratique et immédiate. Trois objets essentiels y sont traités : la nécessité de l'éducation générale, l'égale nécessité des lettres et des sciences pour la formation de l'intelligence, la nécessité de la poésie et de l'art pour la culture du sentiment. C'est la démonstration même de ces thèses qui est originale : et bien que les arguments en soient d'abord rapportés à un enseignement d'Université, ils ont une valeur générale qui illustre les conclusions auxquelles nous a conduits l'étude du livre *Mes mémoires*.

I. — Pour démontrer la nécessité de l'éducation générale, Stuart Mill oppose d'abord connaissances générales et connaissances spéciales. Sans doute il appartient aux Universités de former les hommes aux diverses professions par des études approfondies; mais ce n'est pas dans la somme des connaissances spéciales que se trouvent le fonds et la valeur d'une civilisation. C'est que l'usage même de ces connaissances dépend de la nature de l'esprit qui s'y applique. « Les hommes sont hommes, dit Stuart Mill, avant d'être avocats, médecins, marchands ou

manufacturiers, et si vous en faites des hommes sensés et capables, ils deviendront par cela même des avocats et des médecins capables et sensés. » Cette formule peut être rapprochée, mais elle doit être en même temps distinguée de celle que développe Rousseau au premier livre de l'*Émile* : « Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'Église, au barreau, peu m'importe. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. » Pour Rousseau la facilité avec laquelle Émile réussira en tout métier que la fortune lui imposera dérive par surcroît d'un esprit qui a fait son étude « de la condition humaine » et qui s'est par l'exercice non moins que par la réflexion adapté à la vie sociale. Mais pour Stuart Mill, le rapport est direct et directement envisagé entre le métier et l'éducation générale. On peut être, dit Stuart Mill, un homme de loi compétent sans avoir reçu une instruction générale; mais c'est celle-ci qui donnera à l'homme de loi l'esprit philosophique qui cherche les principes et les saisit, au lieu de charger sa mémoire des détails. En somme un praticien de cet ordre ne fait face aux problèmes inattendus que lui pose la réalité que s'il sait remonter aux principes de ses connaissances et en tirer des applications nouvelles, retrouver par l'approfondissement des principes les analogies sous les différences et distinguer les nuances sous les apparentes similitudes, pratiquer enfin une méthode d'investigation par laquelle il fera la lumière sur le cas nouveau qui lui est soumis. Évidemment aucun arsenal de connaissances spéciales ne peut être l'équivalent de la souplesse féconde de l'esprit philosophique. Et l'originalité de Stuart Mill est d'avoir vu la valeur générale de l'idée, si bien que l'éducateur doit penser et dire de tout métier ce qui est considéré souvent comme le propre des professions libérales. On fera, dit-il, un « cordonnier plus intelligent que les autres, non pas en lui apprenant à faire des souliers, mais en exerçant son esprit et en lui imprimant certaines habitudes ». C'est qu'il y a une philosophie de chaque métier, et même du plus humble, c'est-à-dire un principe et une méthode propres à sa technique. Sans doute il y a des différences entre ce que nous pouvons appeler les philosophies techniques, mais il est exact, pourvu qu'on sache l'entendre, que le bon cordonnier est celui qui applique à l'art de faire des souliers l'esprit philosophique, et que ce qui importe pour le former,

c'est autant la qualité de l'esprit que la quantité des connaissances spéciales. Ainsi sur ce principe, comme sur tous ceux que nous aurons l'occasion de passer en revue dans ce discours, la pensée de Stuart Mill intéresse toute éducation, et non seulement celle que l'on prévoit pour les jeunes gens appelés à une longue période d'études.

Il faut marquer que la qualité de l'esprit implique pour notre auteur des qualités morales autant que des qualités intellectuelles. Deux mots reviennent pour définir l'esprit : l'intelligence et la conscience; et sans doute Stuart Mill parlant du bon usage que l'homme peut faire de ses connaissances spéciales, n'en oublie pas l'usage moral. Bien faire son métier est partie du bien qu'on doit aux autres, et s'ajoute à cette part de bonheur total « qui fait le prlx de toute vie » selon les derniers mots du même discours. Aussi, quand il passera en revue les disciplines qui conviennent à un foyer d'éducation libérale, Stuart Mill se proposera de voir « comment elles conspirent toutes à la fin universelle qui est de fortifier, d'élever, de purifier et d'embellir notre commune nature ». Purifier et embellir, ne sont-ce pas les termes qui conviennent à la pédagogie la plus idéaliste? Et comme le sujet s'élève par rapport à la philosophie technique qui fonde la première nécessité de l'éducation générale! Faut-il s'en étonner de la part d'une âme aussi noble et d'une intelligence aussi éclectique? Initié à toutes les disciplines par une enquête immense dans la littérature, dans la science, dans l'histoire, dans la philosophie de toutes les nations, averti par son expérience des besoins les plus profonds de l'âme humaine, habitué à juger des valeurs selon la noblesse de sa nature, Stuart Mill a considéré la pureté du cœur et la beauté de l'âme comme des facteurs essentiels du bonheur humain; d'autre part il a recueilli les trésors qui lui venaient de toutes les civilisations, et sans se préoccuper de les coordonner par des vues systématiques, il les a fait entrer dans la formation de cette pureté et de cette beauté spirituelles; si bien que son utilitarisme a fait dans l'éducation l'intégration de toutes les formes de l'art et de la science.

Entre les disciplines intellectuelles Stuart Mill refuse de choisir, parce que toute étude exclusive rétrécit et fausse l'esprit. Un danger vient du progrès même de la science qui s'attache de

plus en plus aux détails, et qui par suite transforme chaque champ d'investigation, si petit qu'il soit, en un immense domaine. « Si pour connaître à fond cette minime fraction il fallait rester ignorant de tout le reste, quelle serait la valeur de l'homme, à quoi serait-il bon dans le monde? » A. Comte a le sentiment du même danger quand il fait la critique des « spécialités dispersives » qui pour lui comme pour Stuart Mill, recouvrent les « vues générales », mais celles-ci ne sont pour A. Comte que les principes et résultats des sciences les moins particulières coordonnées par rapport à la plus particulière de toutes, qui a pour objet l'homme social. Stuart Mill ne croit pas au contraire qu'une suite ou coordination de connaissances spéciales constitue une connaissance générale, mais il croit qu'il y a de chaque sujet une connaissance générale celle, comme il le dit, « de ses vérités premières, entendue non en un sens superficiel, mais en un sens précis, et telle qu'il en ressort une idée juste de ses traits principaux ». Le mouvement par lequel nous allions tout à l'heure dans le problème des métiers de la technique à la philosophie qu'elle enveloppe nous fait remonter dans le problème de l'acquisition intellectuelle de tout sujet aux connaissances générales qui en donnent la clef. Par cette méthode il est possible de connaître nombre de sujets dans le temps qu'il faudrait consacrer au développement détaillé d'un sujet unique.

L'intérêt de l'acquisition intellectuelle n'est pas moins pratique que l'intérêt de l'acquisition technique. Au terme il y a toujours l'action; l'action qui requiert plus de qualités d'esprit à mesure qu'elle est plus complexe. En particulier pour l'action sociale et pour l'action politique, il faut non seulement savoir les faits qui s'y rapportent, mais s'élever « aux règles d'un jugement sain et à un degré que ne procure ni l'expérience de la vie ni une science quelconque ». Nous voyons aussitôt quelle application il faut faire de cette pensée dans une société démocratique, où tout individu est à quelque degré une partie du « souverain ». Il y a une qualité du jugement que requiert la plus simple fonction du citoyen et qui est un bienfait de l'instruction générale. Il y a donc une instruction générale qu'il faut lier à l'instruction élémentaire. Elle sera singulièrement plus courte que l'encyclopédie dans laquelle Stuart Mill refuse de choisir: mais elle tend à

embrasser du moins les principes élémentaires des diverses branches de l'activité intellectuelle. Stuart Mill, lui, pense plutôt à la formation du « public éclairé », chacun sachant « par ses propres conquêtes ce que c'est qu'un réel savoir et assez au courant des autres sujets pour distinguer ceux qui les savent le mieux ». L'intérêt général doit avoir le profit de la diffusion des connaissances générales.

II. — Les connaissances générales embrassent à la fois les lettres et les sciences. Stuart Mill se refuse à chercher quelle est de ces deux disciplines la plus utile. Ce qui contraint l'éducateur à faire un choix, c'est d'abord l'idée fausse qu'il se fait « puissance d'assimilation de l'esprit humain », c'est ensuite le corps de « méthodes détestables » en usage dans les écoles, c'est enfin « la négligence criminelle où se consume la jeunesse des élèves ». A vrai dire l'aisance avec laquelle Stuart Mill a parcouru le champ immense des connaissances humaines lui fait illusion sur la faculté d'assimilation du jeune homme. Mais voyons plutôt la démonstration de la valeur éducative des lettres et des sciences.

Les langues et littératures anciennes ont un rôle essentiel dans l'éducation intellectuelle. Le principe est qu'il faut connaître une langue et une littérature autres que la sienne propre, et du moment que ce principe est admis, les langues et les littératures des Anciens ont une « valeur singulière ». Le principe lui-même est fondé sur une double observation. « Les hommes ont coutume de confondre la familiarité des connaissances avec leur précision. » Il en résulte que sur tous les sujets nous manions des mots et que nous les prenons pour des choses. Les idées, faute d'analyse, ne sont pas distinctes, le contour n'en est pas délimité. Il n'y a qu'un remède à une si mauvaise habitude, c'est l'exercice de la traduction d'une langue dans une autre, dont seul le génie des Grecs a été dispensé. La seconde observation est qu'on ne peut pénétrer « le caractère personnel d'un peuple étranger sans savoir sa langue », et que, pourtant, une telle connaissance est indispensable au développement de nos facultés. Au « jeune homme qui n'a jamais quitté son cercle de famille » toute opinion nouvelle apparaît comme le signe d'une infériorité. Il en est de même pour celui qui ne franchit point les limites du pays natal.

« Ces notions et habitudes s'identifient pour lui avec la nature humaine. » Il est fermé à l'idée qu'il y a d'autres voies intellectuelles pour approcher du bien. Il est fermé par suite au bien qui peut lui venir de l'étranger, bien plus à tout progrès qu'il peut opérer sur lui-même : car la condition du progrès est le sentiment d'une imperfection, et aussi l'effort pour « mettre nos opinions dans l'accord le plus exact avec les faits ». C'est la connaissance d'un caractère étranger qui nous soustrait à la « vanité nationale » et qui corrige l'optique propre à un tempérament national par l'usage de « verres autrement colorés ».

Le principe ainsi illustré, pourquoi l'étude des littératures anciennes est-elle la plus précieuse? Parce que Grecs et Romains diffèrent des nations européennes plus que celles-ci ne diffèrent entre elles, « sans pourtant en différer, comme certains peuples de l'Extrême-Orient, au point qu'il faille le travail d'une vie entière pour les comprendre ». En d'autres termes, ils sont à la distance intellectuelle et morale qui convient pour que leur commerce crée la précision et la largeur d'esprit utiles au progrès intellectuel. Et rien ne peut suppléer à la connaissance directe des textes : ni les livres modernes sur les Anciens qui nous apprennent plutôt ce qu'on pense sur eux, ni les traductions qui ne peuvent donner le sens exact de leur pensée. Les uns et les autres, sans doute, ont une efficacité, mais c'est seulement par la pénétration du texte original que nous saisissons une pensée dans sa complexité vivante.

Avant tout, les langues anciennes nous offrent « la plus précieuse discipline à cause de leur structure régulière et compliquée ». Toute grammaire est une logique élémentaire. Il y a une parfaite correspondance entre les « formes du langage » et les « formes universelles de la pensée ». D'autre part, les distinctions des parties du discours, des cas, des modes, etc., sont des « distinctions de la pensée ». Les règles de la syntaxe aident à distinguer l'agent, l'action, l'objet de l'action, les divers rapports de similitude ou de contraste, de coordination ou de subordination. Et dans les langues anciennes les règles sont mieux définies, les formes plus distinctes.

A considérer maintenant le fond des lettres anciennes, Stuart Mill croit y trouver une richesse que nulle science ne peut remplacer

et que nulle traduction ne peut transposer. Il faut lire la page tout entière : « C'est ce trésor qu'on peut appeler la sagesse de la vie; riche fonds d'expériences que les esprits pénétrants et observateurs de ces âges primitifs, servis par la simplicité de leurs mœurs et de leur vie, s'étaient fait sur la nature humaine et sa conduite. Les discours de Thucydide, la Rhétorique, les Éthiques, la politique d'Aristote, les dialogues de Platon, les discours de Démosthène, les satires en particulier, les épîtres d'Horace, tous les récits de Tacite, le grand ouvrage de Quintilien, répertoire des meilleures pensées du monde ancien sur l'éducation et sur ce qui s'y rapporte, enfin tout ce qui nous reste des anciens orateurs, historiens, philosophes, et même poètes dramatiques, est plein d'observations et de maximes d'une pénétration et d'un bon sens singuliers, applicables à la vie politique comme à la vie privée. *L'encouragement et l'aide qu'elles nous prêtent pour la recherche de la vérité surpasse en valeur les vérités effectives dont nous y puisons la connaissance.* L'invention humaine n'a jamais rien produit de plus propre à exciter et à diriger un esprit investigateur que la dialectique des Anciens, dont plusieurs ouvrages d'Aristote présentent la théorie et dont ceux de Platon montrent la pratique. »

Cette page de Stuart Mill est remarquable à un double titre. D'une part, elle met admirablement en valeur l'efficacité des auteurs anciens en ce qui concerne la connaissance de la vie que requiert préalablement l'action. Il s'agit ici de former la raison à sa fonction pratique au plus haut sens du mot, de telle façon qu'elle adapte aux diverses fins de l'action humaine, dignité, bonheur, intérêt particulier ou général, les résultats de l'expérience en matière psychologique, morale, sociale. Cette adaptation, c'est la sagesse, et Stuart Mill marque fortement qu'en cet ordre la grande éducatrice c'est la vérité. Mais, d'autre part, Stuart Mill juge que les textes anciens sont révélateurs de la méthode. La dialectique ancienne exerce l'intelligence à dépister les idées confuses sous les mots et les sophismes sous les phrases. Bien que Stuart Mill ait fait à notre gré une part excessive aux exercices de l'intelligence abstraite, nous pouvons nous autoriser de ses remarques pour justifier l'effort de notre enseignement primaire vers les extraits traduits des auteurs anciens.

A la démonstration directe de la valeur des langues et littératures anciennes correspond la démonstration directe de la valeur de la science. Stuart Mill pose en principe que notre puissance d'action dépend de la connaissance que nous avons des lois naturelles, et que, si nous devons nous en rapporter souvent à ceux qui les approfondissent, encore faut-il que nous sachions distinguer « l'homme compétent et celui qui ne l'est pas ». La vulgarisation des lois naturelles est une condition de ce choix. Et puis il y a une autre raison à l'étude des sciences : elles répondent au désir de connaître ce qui nous entoure, de telle sorte « que ce monde où nous vivons soit pour nous un livre ouvert, d'une lecture pleine d'attraits parce que nous pouvons le comprendre ».

Enfin et surtout les études scientifiques offrent à l'intelligence un instrument de discipline « pour la préparer à l'œuvre qui est essentiellement l'œuvre de l'homme ». Quelle est cette œuvre? « C'est de discerner la vérité. » Car si la découverte « des grandes vérités qui sont la lumière des hommes présents et futurs » appartient à une élite, « tous, nous avons besoin d'être capables de choisir entre les opinions contradictoires qui s'offrent à nous comme des vérités vitales ». Stuart Mill cite comme exemples de ce choix les vérités de la religion et de la politique. L'importance qu'il y attache tient toujours à ce que ce sont les opinions directrices de la vie, les opinions agissantes, et ce choix dépend de l'usage que l'esprit fait de ses instruments : savoir « l'observation et le raisonnement ». Mais c'est en tout ordre que l'intérêt pour Stuart Mill est lié au discernement de la vérité : marchands ou avocats, fermiers ou juges « nous nous trompons si nous ne savons pas la vérité sur les faits dont dépend notre résolution ». La vérité est donc féconde, et comme connaissance, et comme discipline.

Stuart Mill passe en revue les bienfaits que doit l'esprit aux sciences particulières. Sans en retenir tout le détail, nous pouvons fixer les idées suivantes : 1° La géométrie nous apprend deux choses : d'abord à « poser en termes exprès et clairs toutes les prémisses », ensuite à « séparer les pas successifs d'un raisonnement ». La pratique vigilante des deux procédés, garantissant à tout moment le point de départ et les étapes d'un raisonnement, exerce l'esprit aux conditions qui l'autorisent à formuler une

conclusion et le préserve de l'erreur. C'est d'autre part aux sciences mathématiques que nous devons l'exemple d'un « système » de vérités bien liées, « s'engendrant les unes les autres », et elles prouvent la valeur de leur discipline dans les applications qu'en fait l'esprit de l'homme à la réalité. Plus importante encore est la discipline des sciences expérimentales parce que tous les hommes « essayent réellement de tirer les conséquences de leurs expériences ». Or rien n'est plus répandu que le sophisme par lequel de plusieurs observations où deux faits apparaissent l'un à la suite de l'autre on conclut à une loi de causalité. Ici aussi il s'agit de savoir quelles conditions doit remplir une expérience pour autoriser l'esprit à formuler une conclusion, d'être en garde contre les généralisations hâtives ou téméraires et aussi contre les préjugés et les passions qui nous intéressent à une conclusion plutôt qu'à une autre. Les exemples de ces influences sur nos délibérations sont nombreux dans la science politique.

2º Des disciplines scientifiques se dégage la science de la logique, dont les deux parties se rapportent aussi au raisonnement et à l'observation. On ne saurait, selon Stuart Mill, accorder à la première trop d'importance, précisément en raison de son « usage négatif », car l'occasion pour la pensée de dévier et d'errer est constante. La logique de la déduction « met en fuite les idées obscures et confuses, elle dissipe ces brouillards qui nous dérobent notre propre ignorance »; elle « nous contraint de formuler nos idées en propositions distinctes, et nos raisonnements par progression régulière ». En cet ordre comme en tout autre la connaissance des règles est un progrès. Les habitudes d'esprit auxquelles nous forme la connaissance des lettres et des sciences se pénètrent de réflexion par le code de lois auxquelles elles sont désormais suspendues. Il en est de même pour la deuxième partie de la logique, c'est-à-dire pour les règles qui président au raisonnement fondé sur l'observation. La logique de l'induction permet seule de décider si une généralisation est plus qu'une hypothèse.

3º Stuart Mill détermine enfin les sciences dont l'étude ne peut qu'être ébauchée dans la jeunesse parce que la plupart des hommes cultivés s'en tiennent aux éléments de ces sciences, et que d'ailleurs ce n'est point de trop pour s'y spécialiser de « toute

la vigueur d'un esprit mûr ». Ce sont les sciences qui intéressent l'homme : physiologie, psychologie, morale, politique.

Stuart Mill s'arrête à ces dernières parce qu'elles ne sont pas des « sciences » au même titre ou au même sens que les autres. En politique l'éducateur n'a pas le droit de recommander un ensemble d'opinions comme si la science leur donnait toute autorité, il ne peut que « nous fournir des matériaux et nous apprendre à nous en servir ». Mais c'est avec un « esprit scientifique » qu'il faut en aborder l'étude.

Une des bases en est l'histoire « comme enchaînement de causes et d'effets » qui permet de comparer « les êtres humains » et les institutions sociales « selon les temps et les lieux », et d'où sortira « une bonne dose d'instruction positive sur nos devoirs civiques ». L'idée est exacte : on comprend ses obligations de citoyen en approfondissant le sens des institutions par l'histoire, et on peut agir pour sa modeste part dans le sens du progrès social en connaissant les institutions des autres peuples et des autres époques. Parmi les études qui ont pour objet « les lois de la vie sociale », Stuart Mill met au premier rang : l'économie politique, si « cruelle qu'elle soit », ou plutôt en raison même des révélations qu'elle apporte sur les conditions de la richesse; puis la jurisprudence, entendant par là une sorte de philosophie de la législation qui a pour objet les divers « systèmes de lois », les nécessités auxquelles ils répondent, « les conditions exigées de toute bonne législation », enfin le droit international, « application des maximes de l'honnêteté et de l'humanité aux rapports internationaux ». Les hommes d'État et penseurs anglais ont toujours considéré comme intangible chaque progrès des lois de la guerre. Et il faut noter encore, d'une part les protestations de Stuart Mill contre l'erreur de ceux qui se tiennent à l'écart des affaires publiques, car nous ne sommes pas bons si nous laissons « le mal se faire en notre nom »; et d'autre part la nouvelle affirmation de sa confiance en la force agissante de la vérité, car si vouloir n'est pas connaître, la connaissance du vrai est pourtant un moyen pour mieux faire. Stuart Mill se rencontre avec nos éducateurs, notamment avec A. Fouillée, sur ce terrain, et ici encore l'effort de tout notre enseignement vers la formation du sens social dans la jeunesse et vers la justification sociale des règles

de la conduite est illustré par la pensée de Stuart Mill. Nous voulons comme lui par l'enseignement élémentaire des sciences sociales dresser « une barrière sérieuse contre l'invasion de l'égoïsme et du mensonge ».

4° L'éducation, nous dit Stuart Mill, « qui formerait l'intelligence sans former la volonté serait bien imparfaite ». Et ainsi sont introduites morale et religion. A vrai dire Stuart Mill traite non de cette éducation, mais seulement de la « partie intellectuelle » de cette éducation, la seule qui ressortisse à l'enseignement public. A la famille il revient de former en cet ordre les sentiments et les habitudes. La partie intellectuelle en devrait comprendre selon Stuart Mill « plus d'exposition, moins de polémique, et surtout moins de dogmatisme ». En prenant contact avec les principaux systèmes de philosophie morale, le jeune homme se familiariserait avec « les différents types du bien et du mal » et s'orienterait vers « les règles de conduite les plus avantageuses à l'humanité ». L'éclectisme est ici considéré comme une méthode pour l'utilitarisme entendu au sens le plus haut. Car les « vérités particulières » peuvent être empruntées à des systèmes « faux en théorie ». Ainsi Stuart Mill lui-même, faisant œuvre de moraliste, introduisait dans les règles de conduite la norme de la qualité des plaisirs sans renoncer au principe utilitaire de la doctrine. La partie intellectuelle de l'éducation religieuse comprend de même « un cours d'histoire ecclésiastique », traité avec cette haute impartialité que requiert en toute matière l'usage de l'intelligence : « On ne devrait pas parler à l'élève, dit-il, comme si sa religion était choisie d'avance, mais comme s'il devait la choisir lui-même. » Ce n'est point trahir la pensée de Stuart Mill que d'affirmer que pour lui l'enseignement vraiment laïque est celui qui n'incline point le cœur à des croyances et la volonté à des pratiques avant que l'intelligence soit en état d'en examiner les fondements. Seul cet examen formera une croyance « d'une manière digne d'êtres intelligents, qui cherchent la vérité à tout risque ». Quelle est la valeur d'une croyance qui est venue en nous du dehors dès l'enfance, et par la voie des forces irrationnelles de l'esprit?

III. — L'éducation des sentiments est subordonnée pour Stuart Mill à l'éducation intellectuelle et à l'éducation morale,

mais elle n'est pas moins utile à « l'achèvement de l'être humain ». Stuart Mill considère la poésie et le chant comme des instruments de culture, et qui agissent « sur les plus hautes régions de l'âme humaine ». Il a plus d'une fois critiqué la disposition d'esprit par laquelle ses compatriotes, sous les influences combinées du puritanisme et des occupations commerciales, s'acquittent d'un acte de bienveillance comme d'une taxe. Il ne lui suffit pas d'inspirer le respect du devoir, et pour lui ce n'est pas seulement le mal qui dégrade, c'est encore « l'absence de nobles desseins ou de nobles efforts ».

L'état de l'âme capable de concevoir une haute destinée morale enveloppe une sympathie avec les grands caractères de l'histoire ou de la fiction, la « pensée d'une postérité idéale » et l'idée de la perfection divine. La poésie et l'art sont les sources de cette inspiration. La poésie nous présente tous les aspects des choses qui touchent « notre nature par son côté désintéressé »; elle nous rend familiers les « sentiments graves ou méditatifs » qui donnent à notre vie son sens profond. Pour les uns la peinture, pour d'autres le chant, pour d'autres la beauté de la nature, sont les sources des émotions qui haussent et unissent les âmes. Ainsi les beautés sublimes des paysages de montagne dénonçaient à Stuart Mill les « chétifs intérêts qui divisent les hommes ». Cette mission de la beauté a d'autant plus d'importance dans la vie prosaïque : toute œuvre en effet peut être ennoblie par la fin et par l'esprit, « comme une fonction publique que la manière de l'accomplir peut décorer de la noblesse qui lui manquerait d'ailleurs ». C'est une idée profonde, que l'art ou la poésie révèlent l'homme à lui-même, amenant au jour clair de la conscience les sentiments d'abord obscurs ou confus, les amplifiant par l'émotion esthétique, les faisant circuler d'âme à âme de façon à constituer une âme collective. Stuart Mill fait penser à Guyau.

Mais il développe autrement encore l' « affinité naturelle entre la bonté et le goût du beau ». Les moralistes anciens disaient que la vie est une œuvre d'art. La vertu est harmonie, et l'amant de la beauté veut la réaliser dans sa propre vie. Il faut tendre à la perfection; mais quoi de plus parfait que l'œuvre d'art? Stuart Mill ne joue avec les mots que pour mieux éclairer les rapports

des idées. Cette fois il fait penser à Platon pour qui l'âme est en rapport de parenté avec le beau.

Rien d'étonnant à ce que l'exhortation de ce grand utilitaire se termine sur l'idée du prix infini de l'action morale. La meilleure des récompenses pour celui qui veut prendre part au bon combat et prendre rang dans la phalange des bienfaiteurs de l'humanité est « l'intérêt plus varié et plus profond » que la vie lui offrira. « Toutes les fins purement personnelles, dit-il encore, perdent leur prix à mesure que l'on avance dans la vie, le prix de celle-là non seulement dure, mais grandit toujours. »

C'est une belle œuvre en vérité que ce discours : belle en elle-même par tout ce qu'elle enferme d'idées justes, ingénieuses ou profondes, par le souci de présenter le modèle de l'éducation achevée, c'est-à-dire celle qui élève l'âme sans arrêt vers la perfection humaine; mais belle aussi par l'exemple qu'elle nous retrace d'une âme qui a triomphé des faiblesses inhérentes au tempérament et à la race, qui a jugé les lacunes de sa formation première et qui y a suppléé par son effort propre; belle enfin par l'expression qu'elle traduit de la largeur et de la hauteur d'une intelligence qui dépasse son système, ses idées et ses tendances. Il est anglais et universellement humain; il hérite d'une éducation tout intellectuelle, et il tire de son propre fonds l'éducation de la conscience et du cœur; il est utilitaire et prêche le désintéressement. M. Thamin voit dans sa doctrine « un mélange bien anglais d'idéalisme et de positivisme, de sens pratique et d'élévation morale, de tendances radicales et d'instincts conservateurs ». A vrai dire les parties anglaises de la doctrine sont à tout instant corrigées, complétées sans être reniées. Mais il faut retenir le mot mélange, et c'est cela même qui est anglais, de juxtaposer les fruits d'une expérience personnelle et les essences des philosophies étrangères. Il y a certes une force dans l'éclectisme, puisque dans la pratique on ne renonce à rien qui ait une valeur. Mais c'est une faiblesse aussi de ne pas introduire dans la recherche une idée systématique. Car enfin il faut dire quelle est la fin de l'éducation, et s'il y en a plusieurs, comment elles se coordonnent, quelle en est la hiérarchie. La conciliation opérée par Stuart Mill entre toutes les disciplines ne rencontre aucun obstacle en son âme, en raison de sa noblesse naturelle et de sa

très belle intelligence : elle accueille les contraires parce qu'elle est assez vaste pour les contenir, et si dans l'action il faut choisir c'est le plus haut sentiment moral qui choisira. Encore chez nous l'esprit le plus compréhensif éprouverait-il le besoin de fonder en raison l'éducation du cœur et de la volonté. Une seule remarque suffira, qui nous reportera aux conclusions de l'étude précédente. Stuart Mill considère séparément, d'une part la sagesse antique et la valeur de la forme où elle s'exprime comme les éléments de l'éducation intellectuelle, d'autre part les œuvres de la poésie et de l'art comme les instruments de l'éducation du sentiment Pour nous ce sont choses inséparables, qui s'unissent dans la culture esthétique. Si, en effet, le sentiment est imprégné de cette raison qui élève les fins de la vie jusqu'à leur perfection idéale, si l'homme élabore avec les données de l'expérience les idéaux qui la dépassent, s'il possède la faculté de les détacher de soi et celle de se faire soi-même; alors c'est une seule et même chose pour l'éducateur que d'élever ces diverses puissances, de les unir harmonieusement, de multiplier leur fécondité créatrice. Et du coup il reconnaît dans les œuvres de la poésie et de l'art les grandes éducatrices de l'adolescence. Non que nous songions à contester la valeur éducative de la science, et il est certain, comme l'affirme Stuart Mill, que rien ne saurait la remplacer. Mais la science ne porte ses fruits que dans l'esprit où s'épanouit déjà une fleur de la culture littéraire.

E. Gazin.

# L'enseignement de la Couture à l'école primaire.

Toutes les femmes quelles qu'elles soient, doivent savoir coudre. Convaincue de l'importance de cette vérité première, j'ai, dès mon arrivée dans les circonscriptions rurales géminées de M... où je suis chargée de l'inspection des écoles de filles, essayé d'organiser d'une manière rationnelle, l'enseignement de la couture. C'est donc sur une expérience de deux ans que j'ai pu appuyer mes conférences d'automne. Dans ces conférences, j'ai exposé ce que théoriquement doit être une leçon de travail manuel et j'ai proposé un programme qui, encore que plus explicite, est conforme aux programmes de 1887.

C'est l'essentiel des indications précises et pratiques données dans ces conférences que je reprends ici.

*
* *

Toutes les femmes doivent savoir coudre. Or savoir coudre c'est être capable :

1° D'exécuter les différents points de couture, les différentes mailles de tricot, les différents nœuds de dentelles;

2° D'exécuter ces points, ces mailles, ces nœuds avec finesse et régularité;

3° D'appliquer ce talent à la confection d'objets utiles.

1. Une *leçon* de couture doit tenir compte de ces trois nécessités.

C'est avec intention qu'est employé le terme leçon car une séance de travail manuel est une leçon comme une autre, qui débute par l'étude en commun d'un principe, étude en commun

qui est suivie d'exercices d'application, les mêmes pour toutes les élèves. Il est malheureusement nécessaire d'insister : on doit enseigner la façon d'exécuter un point, de bâtir un ourlet, d'aplatir un surjet, de grouper des petits plis, aussi bien que l'on enseigne la façon d'écrire un i, de tracer une carte, voire de faire accorder un participe. Cet enseignement doit être aussi clair, aussi vivant, aussi intelligent et aussi méthodique que n'importe quel autre enseignement.

S'agit-il d'expliquer la forme d'un point? Une série de dessins tracés au tableau noir [1] permet de décomposer ce point, de montrer comment le fil passe dans le tissu ou se noue sur lui-même, de fixer les divers mouvements à exécuter pour obtenir le résultat cherché [2].

S'agit-il de faire préparer une couture rabattue en biais, la maîtresse montre, étoffe en mains, les caractéristiques du biais; elle explique, à l'aide d'un tissage grossier fait de tiges de graminées, de rafia ou de bandes de papier, pourquoi le biais s'étend; elle présente à l'observation des élèves une couture mal bâtie et qui se tord, elle termine en indiquant comment il faut s'y

1. Les livres de Mme de Dillemont peuvent à ce point de vue rendre de réels services.

2. Il a été fait l'expérience suivante dans un cours élémentaire (2e année) de 32 élèves sur lesquelles 6 seulement connaissaient le point de marque : Il avait été distribué aux fillettes des carrés de canevas où la maîtresse avait exécuté deux points complets, trois demi-points et piqué l'aiguille pour le quatrième demi-point. La leçon consista d'abord à faire observer la disposition des fils du canevas et à faire dessiner au tableau et sur les ardoises un morceau de canevas. Les enfants furent ensuite appelées à examiner les points, à comparer ceux complètement terminés à ceux à demi faits, puis à les dessiner. Enfin elles étudièrent la position de l'aiguille, d'abord au tableau noir, sur un dessin très grossi, puis dans la réalité. A ce moment seulement, les enfants tirèrent l'aiguille, puis la piquèrent. Vérification faite, il put être constaté que quatre ou cinq enfants seulement s'étaient trompées. Mais quand l'aiguille tirée fut à nouveau piquée, une seule enfant — que ses mauvais yeux avaient empêché de bien observer — commit une erreur. Les fillettes furent alors laissées à elles-mêmes pour « *faire la course* ». En six minutes, deux enfants, dont une n'avait jamais marqué, exécutèrent 12 centimètres de demi-points; en dix minutes, la moitié de la classe avait terminé et à la fin du quart d'heure, il ne restait que deux ou trois retardataires. Il n'a pas été relevé, dans les 32 travaux, une seule erreur. La leçon avait duré quarante-cinq minutes : vingt minutes d'explications collectives, dix minutes d'exécution surveillée, quinze minutes de travail personnel.

prendre pour *soutenir* un biais. Ainsi l'enseignement du travail manuel peut être clair et intelligent.

Il doit être encore méthodique. Là comme partout, une progression est nécessaire : il faut diviser les difficultés pour les vaincre; il faut aller du facile au difficile; selon les cours, il faut exiger des efforts différents et de plus en plus minutieux. Au reste, cette progression est prévue dans les programmes de 1887. J'y reviendrai en indiquant un programme détaillé de couture.

Tout en étant clair, intelligent, méthodique, l'enseignement du travail manuel ne sera profitable que s'il est collectif. Pourquoi semble-t-on, quand on souhaite cette dernière qualité, être d'une exigence tout à fait déraisonnable? Il ne viendrait à l'esprit de personne, cependant, d'admettre que les enfants d'un même cours fassent chacun des exercices de grammaire ou de calcul différents; que, dans une même division, une fillette étudie le règne de Louis XIV, une autre, celui de Louis XV et une troisième, celui de Louis XVI, sous prétexte qu'il est des enfants plus ou moins douées et que malheureusement trop d'élèves manquent souvent la classe. Pourquoi ce qui est possible en grammaire ou en calcul ne peut-il s'obtenir en couture? — Maladresse? Mauvaise volonté? Non pas, certes, mais habitude de considérer le travail manuel — parce que manuel — comme en dehors des méthodes intelligentes. C'est une habitude à réformer.

2. S'il a été enseigné au cours des leçons comment on exécute un point, une maille, un nœud, comment on bâtit une couture, comment on parfait une boutonnière, ce n'est tout de même qu'à l'aide d'exercices nombreux que l'élève acquiert l'habileté qui lui permet de coudre avec finesse et régularité. Comme les leçons, ces exercices doivent être conduits avec méthode, ils doivent être surveillés de très près, afin qu'aucune mauvaise habitude ne soit contractée.

La finesse du point dépend, pour qui sait l'exécuter, de la finesse du tissu; elle s'acquiert grâce à l'attention de l'élève et à la vigilance de la maîtresse qui n'hésite pas à faire recommencer ce qui est mal fait. Je n'insiste pas, m'occupant surtout de la régularité.

Il y eut voici quelques années, dans le monde de la pédagogie, des discussions autour d'une formule du Dr Gustave Lebon. Suivant cet auteur, l'éducation aurait pour fin de « faire passer le conscient dans l'inconscient ». Cette formule, qui soulève au point de vue de l'éducation intellectuelle et morale des réserves certaines, est, en ce qui touche le travail manuel, extrêmement suggestive. Il s'agit, en effet, d'obtenir de nos fillettes un entraînement tel que leurs mouvements, devenus inconscients, leur assurent les avantages de l'automatisme : cette régularité du point qui fait la valeur des ouvrages féminins, cette aisance physique qui abolit quasi toute fatigue, cet affranchissement de la pensée qui permet à tant de femmes de songer — très sérieusement — à tout autre chose qu'au travail qu'elles ont entre les mains.

Pour acquérir cet automatisme, il faut coudre d'un mouvement régulier. L'institutrice doit donc veiller à ce que ses élèves ne lèvent pas, selon l'expression populaire, le nez en l'air [1].

Mais coudre d'un mouvement régulier est insuffisant. Il faut encore coudre vite. Or qu'est-ce que coudre vite pour une enfant d'âge scolaire? Ceci serait à déterminer avec précision : il serait utile de savoir quelle longueur d'ourlet, de points devant, de piqûre, etc., peut faire, en un temps donné, une enfant normale de huit ans, de onze ans, de treize ans. Des expériences auxquelles, personnellement, je me suis livrée, il résulte que :

Une enfant de huit ans peut faire en une demi-heure, 15 centimètres de garniture au point de croix, ou 30 centimètres d'ourlet de mouchoir ou 50 centimètres d'ourlet de torchon.

Une enfant de onze ans peut faire, dans le même temps, 75 centimètres de points devant (couture de chemise) ou 75 centimètres d'ourlet ou 30 centimètres de piqûre.

Une enfant de douze ans met trois quarts d'heure pour faire complètement une couture rabattue en biais de 30 centimètres, un quart d'heure pour exécuter une boutonnière, cinq minutes pour marquer une lettre.

1. Je conseille, pour obtenir ce résultat, d'occuper l'attention des enfants, pendant les exercices de couture, par la lecture d'un livre intéressant, lecture faite par les élèves à tour de rôle.

Ces expériences, je voudrais les voir continuées de façon à ce que chaque institutrice puisse imposer, en connaissance de cause, des *tâches* à ses élèves, car il n'y a pas d'entraînement possible, en couture, en dehors de la tâche imposée.

D'autre part, c'est l'obligation de la tâche qui permet de réaliser l'unité de travail indispensable à la bonne marche de l'enseignement. En effet, ce qui rend cette unité impossible, c'est que d'une leçon à l'autre, se traînent des retardataires. Si la tâche donnée est raisonnable, la majorité des élèves l'effectue pendant la séance de couture; quant aux maladroites et aux absentes, elles ont à faire chez elles ce qu'elles n'ont pas terminé en classe, de telle sorte qu'à la leçon suivante, toute la classe est prête à entreprendre une tâche nouvelle.

La tâche accoutume l'enfant à coudre vite et par suite à faire des points réguliers. Or sur quoi exécuter ces coutures longues de 75 centimètres, sinon sur des pièces de lingerie. Ainsi s'unissent et la nécessité de coudre longuement et celle de confectionner des objets utiles.

3. Parmi toutes les objections qui me furent présentées, lorsqu'il y a deux ans, je demandai que, dans toutes les classes de l'arrondissement de M..., on ajoutât, voire qu'on substituât aux éternelles *pièces* de couture, la confection de chemises et autres objets de lingerie, parmi toutes les objections dis-je qui me furent présentées, une seule m'arrêta : « Où trouver l'étoffe? » et voici, à peu près ce que j'ai répondu : « L'étoffe, demandez-la aux parents qui comprendront sans peine qu'une chemise toute faite coûte plus cher que l'étoffe nécessaire à sa confection. Cependant, il est probable que vous n'obtiendrez pas tout de suite ce que vous demandez, et cela parce qu'on n'a pas confiance en vos talents pratiques. Prouvez que les chemises que vous faites coudre à vos élèves vont aussi bien que celles qui sont achetées chez le marchand et l'on vous fournira ce que vous demanderez. Malheureusement il y a là un cercle vicieux : pas d'étoffe si vous n'avez fait vos preuves et impossible de faire vos preuves sans étoffe. Pour sortir de ce cercle vicieux, demandez modestement soit du tissu très bon marché, soit une de ces vieilles et immenses chemises, gloire du trousseau de nos

grand'mères paysannes, dans laquelle vous pourrez trouver une chemise pour une fillette de onze ans. »

Mes conseils furent suivis avec une bonne volonté certaine et les chiffres répondent avec éloquence aux institutrices — très rares — qui sont demeurées sceptiques.

Il a été confectionné dans les circonscriptions géminées de M.... : en 1919-20 : 970 chemises, 478 pantalons ou cache-corsets, 1 362 mouchoirs ou torchons; en 1920-21 : 1 281 chemises, 976 pantalons ou cache-corsets, 3 060 mouchoirs ou torchons, sans parler, dans l'une et l'autre année, d'objets de layette, de tricot, de bibelots de fantaisie.

Ajouterai-je que les notes de travail manuel au certificat d'études primaires ont été satisfaisantes dans l'ensemble et que le temps prévu pour la couture sur les emplois du temps ne dépasse jamais celui prévu par les règlements officiels.

*
* *

Nous avons vu ce que théoriquement devait être l'enseignement du travail manuel, ce que pratiquement pouvaient en être les résulats. Je voudrais maintenant essayer, en m'appuyant à la fois sur les principes et sur les possibilités d'établir un programme détaillé pour cet enseignement.

## Cours préparatoire.

A ce cours une demi-heure par jour est réservée au travail manuel. Sur les 5 leçons de la semaine, 3 sont occupées par le pliage, tissage, collage, modelage, etc., dont nous ne nous occuperons pas. Une leçon est employée à l'enseignement du crochet, une autre à celui de la couture.

*Crochet.* — Il ne saurait être question de points compliqués : la chaînette, la maille et la bride, c'est à cela que se borne le programme de cours préparatoire. Aussitôt que les élèves savent exécuter le point — et si les leçons sont bien conduites, c'est l'affaire de 3 séances au plus — il faut qu'elles entreprennent un objet utile (fichu, cache-nez, petit jupon, etc.) et qu'elles

aient une tâche régulière. Des enfants de cinq à sept ans peuvent parfaitement être soumises à une telle discipline [1].

*Couture.* — Au cours préparatoire, il s'agit simplement d'apprendre à l'enfant à enfiler son aiguille, à la tenir, à la manier, à tenir l'étoffe sans la salir, ni la froisser, enfin — et ceci est très important — à supporter son dé. Quant à la forme même des points que la fillette dessinera sur son canevas, elle est sans importance. Premiers éléments de reprise, disent les programmes. C'est parfait : le point de reprise n'étant qu'une ligne brisée formée de points devant.

## Cours élémentaire.

Au cours élémentaire commence l'étude sérieuse de la couture. Le temps à y employer est de 2 séances de chacune une heure qui se décompose ainsi : dix à quinze minutes d'explications collectives, dix à quinze minutes de vérifications personnelles, trente à quarante minutes d'exercices d'entraînement. L'une des séances est occupée par l'étude de la marque et du tricot, l'autre par celle de la couture et de la reprise.

*Marque* (2 leçons sur 3, soit par trimestre environ 8 leçons). — Je rappelle — pourquoi faut-il qu'il soit nécessaire de rappeler ces choses élémentaires? — qu'il est bon que les morceaux de canevas soient tous à peu près de la même dimension et qu'ils soient ourlés. Les premières leçons sont consacrées à l'étude du point et à l'encadrement de la marquette. Il est inutile que les quatre côtés de cet encadrement soient semblables. Le premier côté peut se composer d'une simple ligne droite et les trois autres d'une ornementation de plus en plus compliquée, de façon à ce que la fillette soit parfaitement maîtresse de son point, quand on aborde l'étude des lettres.

---

1. Pendant les vacances de 1915, alors que toutes les femmes de France travaillaient pour les soldats, ma fillette, âgée de cinq ans, a confectionné deux cache-nez de 1m.50 à raison de 6 tours par journée. Les jours où elle était bien disposée, le travail était fait en une demi-heure, les jours où elle était de mauvaise humeur, deux heures n'y suffisaient pas... mais toutes les mamans savent qu'il est plus facile d'obtenir que les enfants fassent des efforts en classe qu'à la maison.

Toutes les maîtresses se plaignent de la difficulté qu'il y a à apprendre aux enfants à marquer. Ce n'est pas étonnant, car cet enseignement est donné sans aucune méthode. Les enfants brodent successivement A, B, C, etc., c'est-à-dire des lettres dont les formes n'ont aucun rapport entre elles. Il faut renoncer à cet ordre, comme on y a renoncé dans l'enseignement de l'écriture.

Il faut commencer par I et faire remarquer que le nombre de points qui composent ce bâton en hauteur, c'est-à-dire 7 se retrouve dans *toutes* les lettres et que le bâton lui-même forme la charpente de 16 lettres sur 25. Si les explications sont bien données c'est un jeu de faire trouver aux enfants la forme de L F E T S H U.

L'encadrement de la marquette et l'étude de cette première série de lettres ne doit pas dépasser les 8 leçons du premier trimestre.

Pendant le deuxième trimestre on étudie :

P Q B R D G C O S — M N K A V X Y Z.

Pendant le troisième trimestre, les enfants sont entraînées à marquer sur toile, après avoir étudié la forme des chiffres.

Nous recommandons de faire exécuter de mémoire au début de chaque leçon de marque, par le procédé la Martinière, quelques lettres sur l'ardoise.

*Tricot.* — Les leçons sont employées à l'étude de la maille (maille à l'endroit, maille à l'envers) et à la confection d'un objet utile.

Les programmes de 1887 prévoient la confection de jarretières et de manchettes. Nous nous séparons d'eux parce que depuis la vulgarisation du caoutchouc, on ne porte plus de jarretières tricotées et parce que les manchettes ne sont pas actuellement à la mode. Comme il ne faut pas avoir peur de s'occuper de la mode quand on parle de travaux féminins, je conseille — cette année — l'exécution de ces kimonos tout droits, dont on voit des modèles à toutes les devantures, dans tous les catalogues.

Quelques vieilles institutrices restent fidèles aux bas. Elles ont raison, mais comme il en est bien peu de jeunes qui soient initiées aux mystères du talon, je ne crois pas qu'on puisse, dans l'ensemble, conseiller ce travail.

Quoi que l'on préfère : bas, kimono, capuche, etc., ce qui

importe c'est que les enfants fassent œuvre utile, attrayante, et dans un temps donné.

*Couture.* — Les programmes prévoient l'étude de l'ourlet, du point devant, du point arrière, du surjet.

L'ourlet est étudié pendant le premier trimestre, chaque enfant au cours de ces trois mois doit avoir ourlé un minimum de 2 mouchoirs ou de 2 torchons.

Pendant le deuxième trimestre, la confection d'un petit jupon permet d'exécuter des points devant (réunion des côtés), des points arrière (première partie du montage de la ceinture à plat) et des ourlets (ourlet du bas, rabattage de la ceinture) [1].

Pendant le troisième trimestre, on étudie le point de surjet sur une pièce d'essai. Quel que soit mon désir de voir faire œuvre immédiatement utile, je ne saurais conseiller de faire apporter à l'école des draps à retourner, trop encombrants. On laisse donc le surjet quand on lui a consacré 2 ou 3 séances pour revenir à la confection, soit d'objets utiles : tabliers, taies d'oreiller, etc., soit d'objets de fantaisie : sacs, pochettes, enveloppes de serviettes, etc., soit même — et c'est à cela que vont mes préférences partout où l'opinion des familles le tolère — d'un trousseau de poupée.

*Reprise.* — Pendant le premier trimestre, on se contente de faire faire le point de reprise, sans qu'il y ait trou, ni même coupure, d'abord sur de la grosse toile, puis sur des bas dans lesquels se trouvent des « clairs ».

Au second trimestre, on aborde la reprise d'une fente d'abord soigneusement coupée, puis légèrement effilochée, et ce n'est que pendant le troisième trimestre que l'on arrive à la reprise du trou.

## Cours moyen.

Comme au cours élémentaire, deux leçons d'une heure par semaine.

*Raccommodage.* — Une leçon par quinzaine :

1. Comme les élèves, surtout en première année, ne sont pas bien habiles, il est bon de faire faire le jupon, soit dans de vieilles étoffes, soit dans une cotonnade bon marché.

Premier trimestre. Reprise sur bas.

Deuxième trimestre. Pose de pièces sur linge.

Troisième trimestre. Transformation de vêtements.

*Coupe.* — Il a été fait en deux ans dans l'arrondissement de M... plus de 2 200 chemises, par les fillettes des écoles publiques.

Mais ces chemises ont été coupées par les maîtresses et c'est ce que je ne voudrais pas.

Notre but, qui est de rendre les enfants capables de faire seules, plus tard, ce qu'elles font maintenant sous notre direction, n'est pas atteint si nous ne leur apprenons qu'à coudre : il faut qu'elles sachent couper et couper d'une façon pratique. Il ne saurait être, par conséquent, question de leur enseigner à grand renfort de règles plates, d'équerres, de compas et autres objets intimidants à dessiner, puis à découper des patrons. Il suffit simplement de leur indiquer où se trouvent ces précieux patrons : « sur » tous les marchés, chez tous les marchands de journaux, à l'adresse de n'importe quel journal de modes.

On achète donc un ou deux patrons de chemise et on explique ce patron, en le posant sur les vêtements d'une fillette, puis chaque élève est appelée à relever sur du papier fort, le patron du mince papier de soie et à couper la chemise.

Comment peut s'y prendre la maîtresse pour diriger ce travail puisqu'elle ne peut surveiller efficacement plus de 2 ou 3 élèves? Voici ce qui peut être fait. L'ensemble de la classe est occupé — sur pièces d'essai — à des exercices de révision et à l'étude de la boutonnière (étude mise en route d'après les principes énoncés plus haut); puis quand tout le monde est au travail la maîtresse installe pour la coupe 2 ou 3 élèves.

Pour couper exactement, il faut une large surface plane. Dans les écoles où est amorcé l'enseignement ménager, la table ou les planches à repasser peuvent servir de table de coupe; ailleurs je conseille (à voix basse) de faire ce que font maintes ménagères, de se servir du sol en guise de table.

Deux choses importent dans la coupe d'un objet simple comme une chemise : le respect du droit fil et un épinglage minutieux du patron sur l'étoffe rationnellement pliée. Plier l'étoffe, poser le patron, l'épingler, sont des opérations qui n'exigent que de l'attention et quand elles sont bien faites, ce

qui est facile à vérifier avant l'irréparable, la maîtresse peut voir sans un petit frisson d'angoisse, les ciseaux de la fillette s'enfoncer dans l'étoffe et suivre le bord du patron.

J'estime qu'en un mois toutes les chemises doivent être coupées.

*Couture.* — La confection de la chemise permet pendant le premier trimestre de réviser ce qui a été étudié au cours élémentaire.

Les 6 leçons du mois de novembre sont prises par les 2 coutures de côté et l'ourlet du bas.

Pendant le mois de décembre, on orne le haut de la chemise. Le certificat d'études primaires qui est maintenant à douze ans a élevé l'âge des élèves du cours moyen, aussi est-ce sans scrupule que j'emprunte au programme du cours supérieur (onze à treize ans) les points de fantaisie, les jours, la broderie, voire la dentelle (filet, crochet, etc.) pour orner la chemise. En pratique, ce sont les talents personnels de la maîtresse qui déterminent en ces matières d'art ce que font les élèves.

Au cours du second trimestre, les élèves apprennent à poser des pièces à l'heure du raccommodage. Elles s'initient à la piqûre et aux montages un peu minutieux en exécutant un pantalon. D'après les expériences dont j'ai parlé plus haut, j'estime qu'il faut quinze jours pour la coupe, quinze jours pour le montage des jambes, un mois pour les pattes de côtés, quinze jours pour la ceinture, quinze jours pour les bas de jambes.

C'est à la fin du troisième trimestre qu'a lieu le Certificat d'études primaires, et, bien que je sois persuadée que tout examen ne doit être que l'aboutissement normal d'études normales, je crois qu'il est bon, néanmoins, de faire exécuter, et cette fois sans indication, les diverses épreuves susceptibles d'être données à l'examen. Ce n'est d'ailleurs pas du temps perdu que celui consacré à ces petits exercices où les élèves s'astreignent à *perler*.

Enfin quand le certificat d'études est passé, sonne l'heure des travaux de fantaisie, qui ont pour but de révéler à la fillette la joie de faire œuvre jolie.

*
* *

Tel est le programme que j'ai proposé au personnel féminin de l'arrondissement de M.... Il est certes beaucoup plus précis et beaucoup plus complet que celui que j'avais tracé il y a deux ans. Or celui-ci avait été accueilli avec une défiance caractérisée et cette arrière-pensée que la nouvelle inspectrice demandait des choses impossibles. Au contraire le programme de cette année est apparu comme très simple et très modeste. La seule question qui m'ait été posée est celle-ci : « Outre ce qui est proposé dans ce programme, pouvons-nous faire d'autres objets? — Comment donc! mais le double et le triple si vous voulez! » Et je me suis réjouie « dans mon esprit et dans mon cœur » en constatant que ce qui apparaissait, il y a deux ans comme un maximum difficile à atteindre ne semblait plus, aujourd'hui, qu'un minimum facile à dépasser

C'est que l'expérience de deux années est venue apporter la démonstration de principes que je n'avais pu que poser. C'est que surtout, séduites par une tâche qui ne peut pas laisser des femmes indifférentes, les institutrices de l'arrondissement de M... ont apporté dans l'enseignement du travail manuel une bonne volonté et un bon goût auxquels je ne saurais trop rendre hommage.

A. Goby,
Inspectrice primaire.

# Une méthode globale de lecture.

---

Notre fils apprit à lire un peu avant quatre ans. Nous n'en tirons point vanité, nous ne nous en accusons pas : les circonstances seules furent coupables. Les nécessités de notre vie de suppléante l'obligèrent à connaître quatorze écoles en quelques mois : il est vrai qu'il n'en fréquenta aucune, la période estivale lui permettant heureusement de séjourner dans la cour pendant les exercices scolaires. Mais, pendant les doubles voyages quotidiens, soit dans les tramways, soit aux arrêts des trains dans les gares, soit au long des rues, il nous demandait de le renseigner sur ce qui était écrit ici et là. Et c'est ainsi que nous lui expliquions les recommandations aux voyageurs, les affiches-réclames, les enseignes des magasins. Plus les mots, les phrases lui devenaient familières, plus il était heureux; il les attendait avec impatience, il les retrouvait avec une joie visible. Dans la famille, il réunissait des livres et des journaux d'images, et c'était un ravissement quand il reconnaissait les mots qu'il avait appris. Puis nous remarquâmes qu'avec les mots sus, tout seul, il en constituait d'autres. Or, comme notre fils a toujours pratiqué avec ténacité le système du moindre effort, qu'il faisait ses investigations le dos paresseusement allongé sur un tapis, sans même tenir à la main le livre ou l'illustré qu'un dispositif compliqué suspendait à portée de son regard, nous devions en conclure que cette fabrication des mots était un jeu, un jeu facile et bien attirant. Si nous avions été dans le secret des dieux et aussi des enfants, nous aurions eu ainsi, toute trouvée, une méthode de lecture. Peut-être, il est vrai, serions-nous tombée sur des procédés inapplicables à l'ensemble des écoliers, exactement comme si l'on se servait des raisonnements empiriques d'un Inaudi pour enseigner les mathématiques dans nos classes. Nous étions quand

même persuadée que la Pédagogie pouvait faire fond sur de telles constatations pour rendre l'enseignement de la lecture plus concret et plus attrayant.

Nous pourrions résumer de la manière suivante ce que nous avions remarqué chez notre enfant :

1° Il apprenait et retenait facilement des mots et des phrases qu'il avait vus, s'ils lui plaisaient.

2° Ces mots et ces phrases étaient liés dans son esprit à des images, à des dessins, à des objets; le mot *liqueur* s'associait à l'énorme bouteille jaune peinte sur les affiches; le mot *chocolat*, à la fillette écrivant ce mot comme réclame du chocolat Menier; *pâté de foie* allait avec les oies plantureuses et cravatées de la maison Marie, etc.

3° Notre gamin coupait des mots pour en former d'autres. Par exemple : *épicerie* lui donnait *épi* et *épices*, ou bien il assemblait des mots ou des parties de mots sus.

4° Il voulait surtout lire une histoire, comprendre un texte, et pour cela, entre les mots sus, pour donner un sens à son texte, il plaçait des mots de pure invention, jusqu'à ce qu'il eût acquis les termes exacts en nous les demandant et souvent en les retrouvant.

Nous ne saurions fixer le temps que mit notre fils pour apprendre à lire couramment par cette méthode de sa fabrication, mais nous pouvons pourtant évoquer un souvenir très précis. Nous avions commencé à faire des suppléances fin mars 1906. Aux environs de Noël, alors qu'il avait quatre ans depuis le 17 octobre, notre enfant lut un billet que nous lui avions adressé pour le prévenir qu'il ne trouverait rien dans la cheminée le matin de Noël, s'il continuait à être *désobéissant* et *paresseux*. Ces deux mots ne l'embarrassèrent point.

Par contre, notre enfant n'apprit à écrire qu'après six ans. Jamais, de sa propre initiative, il ne prit un crayon, soit pour dessiner, soit pour reproduire quelques mots. Si l'on mettait un crayon entre ses doigts et qu'on l'invitât à produire un travail quelconque, il laissait tomber le crayon; si l'on insistait, il répondait invariablement : « Je ne peux pas, j'ai mal au ventre ». Il ne connaissait d'ailleurs aucune lettre. C'est à l'école primaire, et en étudiant la grammaire qu'il fit connaissance avec l'alphabet,

Il resta tellement frappé de cette découverte qu'il amenait à tout propos dans la conversation les mots voyelle et consonne et certaines lettres surtout l'*y* particulièrement affectionné des enfants.

Ainsi notre fils avait appris à lire sans le secours des lettres et sans celui de l'écriture, puissant adjuvant cependant pour la fixation des connaissances. Seule la mémoire visuelle paraissait entrer en jeu dans ce travail de lecture, la mémoire visuelle en même temps qu'une minutieuse observation car nous sentions bien que chaque mot acquis ou formé supposait d'intéressantes associations d'idées.

Nous basant sur ces constatations personnelles, nous avions commencé un peu avant la guerre une sorte de loto, consistant en images et dessins sur rectangles de carton avec mots désignant les choses présentées. Ces jeux se trouvent un peu partout, mais ce qui faisait la particularité de nos combinaisons, c'est qu'une ou plusieurs parties d'un mot se retrouvaient dans une autre : Exemple : *ca*napé, *ca*cao, *ca*ne, *ca*neton, *bou*ton, *bouche*, *che*val, etc.

Nous n'avions pas persisté toutefois dans ce travail, d'autant que nous n'apercevions pas comment nous pourrions passer aux mots abstraits si nous voulions nous servir de ces lotos comme méthode de lecture. Et nous ne faisions de la lecture globale que de la façon suivante. A chaque rentrée scolaire, nous choisissions trois ou quatre personnages : poupées et animaux, jouets, auxquels les enfants donnaient des noms. Ces personnages, qui recevaient du reste tous les jours caresses et soins, étaient intimement mêlés à notre vie scolaire. Ils devenaient le point de départ d'un véritable roman de lecture, préparé par des historiettes appropriées et dans le goût de nos petits. Chaque matin c'étaient des demandes pressantes : Qu'est-ce qu'il va faire aujourd'hui, Pierrot? Et le chien Médor, où sera-t-il? Verra-t-il l'âne Cadichon? etc. Alors, tout en satisfaisant la curiosité des enfants oralement et par écrit, nous nous arrangions pour amener des répétitions de mots comme on en peut trouver dans l'histoire du « gros radis » de la Méthode Lagardelle ou dans les contes des « trois ours » ou des « trois cochonnets ».

Nous n'avions pas la prétention de faire connaître ainsi tous

les mots de la langue française à nos élèves, *pas même tous ceux dont ils pourraient avoir besoin pour lire un journal*[1]; mais par ces amusants exercices, le plus souvent mimés pour accroître la joie des petits tout en renforçant l'acquisition de termes assez nombreux et variés, nous étions toujours assurée d'exciter le désir d'apprendre à lire et d'aider à la compréhension d'un texte, et nous ne cherchions pas autre chose.

Là s'étaient bornées nos réalisations, mais nous restions hantée par l'idée de la lecture globale et elle nous paraissait toujours susceptible de devenir une véritable méthode de lecture et même la méthode de lecture par excellence. Nous connaissions par notre fils et par nos élèves le plaisir des enfants à lire des mots entiers. Les traités de pédagogie, l'expérience, nous avaient appris que l'enseignement ne saurait jamais être trop concret pour être appétissant et fructueux, et il est bien certain que les mots doivent paraître aux yeux des enfants plus concrets que des lettres. Pour rendre les lettres, les sons plus accueillants, pour aider les jeunes mémoires à les retenir, les maîtresses ne sont-elles pas obligées de les personnifier, de conter sur eux des histoires burlesques, d'avoir recours quelquefois à des signes plus ou moins cabalistiques, comme le disait madame Kergomard en évoquant la méthode phonomimique? Décomposer des choses concrètes comme le sont des phrases et des mots devait, nous semblait-il, être au moins aussi facile que de composer des mots et des phrases avec des éléments aussi abstraits que les lettres et les sons. D'ailleurs, ne savons-nous pas tous que l'enfant aime la réalité, si complexe qu'elle soit, parce que la réalité parle à ses sons et que ses difficultés ne l'effraient point, tandis que ce sont les abstractions qui le rebutent et le déroutent.

Déjà on avait écrit :

« Un maître novice veut apprendre à lire à un enfant, il se rappelle aussitôt une fameuse maxime : il faut aller du simple au composé ; le simple, se dit-il, c'est un *a*, un *b*, un *c* ; je vais apprendre à l'enfant d'abord l'*a*, puis le *b*, puis le *c*, toutes les lettres, puis leurs combinaisons deux à deux, trois à trois ; les lettres

---

1. Allusion à une récente communication de M. l'Inspecteur primaire Bony à la Société Alfred Binet.

d'abord, puis les syllabes, puis les mots, puis les phrases. Cette marche est très logique, elle est progressive, elle va du simple au composé. Oui, pour nous, mais non pour l'enfant, parce que l'enfant ne se meut pas comme nous dans l'abstrait, il ne se reconnaît bien que dans les réalités concrètes, sensibles, dont il a quelque expérience. Les sons *pé* et *a* et les signes *p*, *a*, lui sont moins accessibles que le mot papa. C'est que ce mot éveille une idée, représente quelqu'un à son esprit; une syllabe coupée dans ce mot, une lettre isolée ne lui dit rien. Ce n'est pas simple pour lui, c'est vide de sens.... » De qui donc sont ces paroles qui pourraient servir d'épigraphe à notre étude? Peut-être quelques-uns d'entre vous les ont-ils reconnues. Elles sont empruntées à la magistrale conférence que Ferdinand Buisson prononça devant les instituteurs en 1878 (il y a donc de cela quarante-trois ans). Il m'est agréable de pouvoir placer ainsi l'audace de nos essais sous le patronage de l'ancien directeur de l'enseignement primaire. Voilà donc où nous en étions lorsqu'un heureux hasard nous conduisit dans une délicieuse école de la campagne rouennaise et nous fit assister à des essais de lecture globale auxquels le Dr Simon s'intéressait et que l'Inspectrice de l'école maternelle Mlle Messier voulait bien expérimenter. Une connaissance vague de ce qu'avait tenté M. Decroly en Belgique, un rapide aperçu des procédés imaginés à Lyon par Mlle Charvat, avaient servi de point de départ, et voici en quoi consistaient matériel et exercices. Sur de grands rectangles de carton étaient écrits en caractères imprimés, avec des dimensions pouvant permettre la lecture à distance, les mots désignant les principales parties du corps. Sur d'autres, des mots indiquaient des ordres : parle, marche, cours, etc. La maîtresse montrait au hasard les rectangles à des élèves, et, d'après ses indications, ceux-ci, ensemble ou séparément, tantôt lisaient les mots, tantôt touchaient ou montraient la partie du corps correspondant à ces mots. Par petits groupes ou un à un, ils exécutaient les commandements écrits. A leurs tables respectives, avec l'entrain que nous nous étions plue à constater pendant les exercices précédents, ces bambins normands se livrèrent de plus à des reconstitutions de phrases avec des mots séparés, tout en regardant une image dont la phrase donnait une courte explication. En nous amusant avec les enfants

nous fîmes quelques remarques dont nous tirâmes profit par la suite (M. le Dr Simon nous avait dit du reste que nous n'étions pas là seulement pour admirer, mais pour être incitée à travailler à notre tour). Deux choses surtout attirèrent notre attention.

1° Pendant les premiers exercices, chaque enfant avait assez à faire à concentrer son regard sur le carton montré à tous pour donner une réponse convenable soit par le geste, soit par la parole sans chercher à observer ou écouter ses camarades.

2° Dans les jeux de lotos, les petits normands opéraient pour la plupart comme notre fils dans ses constitutions de textes. Ils s'occupaient d'abord des mots connus et intercalaient ensuite les autres : verbes, adjectifs, pronoms et articles.

Nous eûmes surtout l'impression que l'intérêt de ces exercices était puissant, et, sous l'influence de notre visite, nous résolûmes de partir des mêmes données et de mettre sur pied pour notre compte, puisque nous n'en connaissions pas de toute faite, une méthode de lecture globale. Restait à établir nettement quelle devait être notre manière d'opérer. La préparation du matériel, l'observation des enfants de différents âges pendant une classe de vacances furent nos meilleures sources d'inspiration, mais c'est la pratique qui nous a permis d'arrêter les procédés que nous vous présentons aujourd'hui.

## II

Plusieurs idées ont déterminé notre manière de faire. D'abord nous sommes persuadée que, du moins à l'école maternelle les divers enseignements sont dépendants les uns des autres, et nous n'avons donc pas voulu que la lecture fût un enseignement à part et comme isolé. Au contraire, nous lui avons donné pour pivot l'enseignement du vocabulaire, lequel suppose lui-même les exercices d'observation et les leçons de choses que l'on fait désirer par des historiettes appropriées. Nous y avons aussi étroitement lié l'enseignement de la grammaire. Et sans doute, pour une méthode de lecture, cela peut sembler compliqué, mais nous croyons vraiment qu'on n'apprend pas à lire avec plaisir et profit véritable sans toutes ces conditions. L'apprentissage

de la lecture exige tout un concours d'actions. Une méthode de lecture ne peut être qu'une partie dans une éducation maternelle.

Ensuite, à la base de notre enseignement maternel, tel que nos méthodes françaises le conçoivent, se place, nous semble-t-il, l'observation intelligente et raisonnée. Et c'est à cette observation que nous nous proposons d'avoir recours.

1° Nous avons voulu mettre dans l'esprit de l'enfant des mots types sur lesquels il puisse en quelque sorte s'appuyer pour lire, retenir, orthographier quantité d'autres mots.

2° En parlant de l'observation de ces mots nous avons eu l'intention d'amener l'enfant à un mécanisme logique et facile qui lui permettrait de former et de reconnaître la plupart des mots de la langue française.

Voilà à peu près tout ce qui nous inspira :

D'une part donner au mot son entière valeur et toute sa magique puissance d'évocation, et pour cela nous lui avons joint d'emblée les mots qui le déterminent. Et même nous avons fait plus : ces mots que nous lisions nous les avons placés et fait lire tout de suite dans les phrases. D'autre part, nous les étudiions comme nous le dirons un peu plus loin. Chose curieuse, nous avons ainsi complètement banni l'étude des sons, et quant aux lettres nous les avons apprises pour l'enseignement de l'écriture et en les appelant franchement par leur nom sans nous embarrasser de la facilité soi-disant plus grande, à notre avis toute théorique, qu'éprouverait pour assembler l'enfant qui lit *be* sur celui qui lit *bé*. Que nous importait, en effet, puisque nous ne faisions pas d'assemblage? Ajoutons d'ailleurs que, même dans notre classe, des enfants ont su à peu près lire sans connaître toutes les lettres; il est arrivé qu'ils ont souvent dessiné des mots sus sans pouvoir les épeler. Une mère de famille ne vint-elle pas un matin conter en grand émoi à notre directrice que sa fillette lisait, écrivait, de sa propre initiative, des phrases et qu'elle était incapable de lire les lettres composantes des mots? Qu'on ne s'étonne donc pas : la connaissance des lettres n'est pas indispensable.

Ces directions générales à peu près arrêtées, comment allions-nous faire et quel programme suivre? Puisque aussi bien nous voulions greffer nos essais sur ceux de nos collègues de Seine-

Inférieure, nous avons commencé par l'étude du corps humain, bouleversant ainsi les programmes d'enseignement usuel, mais sans tristesse, sachant que rien ne plaît à l'enfant comme lui-même. Menottes et petons ne sont-ils pas ses premiers, ses plus intéressants jouets dans la douceur du berceau? Nous avons donc appris d'abord les parties du corps. En même temps, par divers exercices ou jeux, nous avons ajouté l'étude des couleurs et des mots qui les désignent, ainsi que l'acquisition de notions donnant les adjectifs : rond, carré, petit, gros, court, long, mince, etc., et des expressions comme devant, derrière, dessus, dessous, etc. Nous n'avons pas reculé non plus devant les remarques grammaticales sur le genre et le nombre, devant des conjugaisons orales mimées reproduites ensuite au tableau, et, dès les premières leçons, nous faisions lire, décomposer et recomposer des phrases comme celles-ci : « François a les cheveux, les sourcils et les cils noirs, il a les yeux bleus. » « Denise a un petit nez, une petite bouche, le menton rond. » « Le bébé est couché dans son petit lit blanc, il a les paupières closes, il dort. » Selon une idée qui nous est chère, et pour donner plus d'unité et plus d'intérêt à notre enseignement, nous avions fait intervenir des personnages de notre invention dans notre vie scolaire, et la première leçon consista en un portrait rapide d'un garçonnet que les enfants avaient appelé François et en l'observation de la phrase suivante : François a une tête, des bras. des jambes, ce qui amena par les élèves la recherche des mots François, tête, bras, jambes et la lecture des trois phrases : François a des jambes, François a des bras, François a une tête, un travail sur les articles, un, une, des, auxquels nous ajoutâmes dès les jours suivants, le, la, les, etc., et, par la suite les adjectifs possessifs puis les adjectifs démonstratifs. Comment faisions-nous? Notre matériel ressemblait en partie à celui que nous avions vu en Seine-Inférieure. De grandes étiquettes mobiles portaient les mots que nous voulions faire apprendre. Nous eûmes recours aussi à des cartons de moindres dimensions pouvant former matériel individuel, complété ou changé au fur et à mesure des exercices, et avec lequel les enfants jouaient librement ou travaillaient selon nos indications. Nous ne nous servîmes dans les débuts que de caractères manuscrits pour aider à l'enseignement de l'écriture et à

la reproduction des mots pour les copies, et les premiers essais de composition de phrases écrites.

Inutile de dire que le tableau noir jouait aussi son rôle dans les exercices. A ce matériel s'ajoutaient des phrases récapitulatives de leçons sur des bandes de carton que les enfants n'oubliaient pas de venir demander chaque matin pour les examiner à loisir au courant de la journée. Quelquefois nous donnions des billets avec de l'écriture courante fine. Quelquefois aussi nous faisions distribution de cartons sur lesquels nous avions dessiné les choses dont il avait été question dans l'exercice du jour et les exercices précédents. Si les élèves arrivaient à écrire le nom de l'objet, les mots pour le déterminer avec indication du genre et du nombre, ils complétaient et coloriaient les dessins pour les emporter chez eux.

Exemple : Trois quilles ou bien des quilles, de belles quilles, des quilles neuves, etc. C'étaient les suprêmes récompenses. Peut-être notre description paraît-elle un peu floue, peut-être cette méthode de lecture présentée de cette façon, et comme elle fut conduite semble-t-elle un peu mystérieuse? Nous préciserons quand nous expliquerons comment cela devint plus précis pour nous. Ajoutons seulement ici deux autres remarques encore :

Nous étions un peu comme le fabuliste, nous voulions instruire et plaire, ayant bien des fois constaté que l'effort chez nos petits est en raison directe de la joie éprouvée. Ce fut pour nous une surprise agréable de constater animation et entrain dès les premiers exercices. Les élèves ne se lassaient point, encore, encore lire! Ils maudissaient la clochette annonçant les récréations et nous devions assez souvent leur promettre de reprendre la leçon au retour pour les décider à sortir. Même les apathiques s'intéressaient à cette amusante occupation, et il nous souvient d'un bon gros joufflu s'écriant en battant des mains : « On commence à bien jouer à la lecture! »

Et puis nous avons assisté à des révélations comme il s'en produit dans tous les enseignements. Spontanément les enfants découvraient que le mot écrit au-dessous du mot type lui ressemblait mais avec le commencement d'un autre mot. Nous nous en sommes aperçue avec l'étude du mot *t*ête et en écrivant *b*ête

et *fête*[1]. Spontanément aussi ils remarquaient que des mots écrits ou montrés se composaient de plusieurs mots qu'ils connaissaient. Nous pouvons citer comme exemple *soucoupe.* Quand les élèves ont fait de telles découvertes, ils peuvent, en effet, jouer à la lecture, et, nous pouvons, pour notre part, escompter des résultats rapides.

## III

Quels sont nos procédés? Leur principe, avons-nous dit, c'est l'étude par l'observation, de mots désirés par les enfants. Mais comment conduire cette observation? A la vérité, les moyens auxquels nous avons eu recours ne sont pas très nombreux. Ils le sont beaucoup moins qu'on ne l'imaginerait :

I. Examen du mot dans ce qu'il a de plus frappant, ce que l'enfant en remarque, sa longueur ou son relief.

II. Modifications que le mot subit quand on en change l'aspect.

1° Substitution d'*une consonne à la première consonne du mot* :

Exemple : bouche, couche, douche, louche, mouche, souche, touche; poche, boche, loche, roche.

2° Substitution d'une consonne à une autre dans le courant d'un mot.

Exemple : chenille, cheville; oreille, oseille; papillon, pavillon; corbeille, corneille.

3° Addition d'une voyelle au début d'un mot :

Exemple : rage, orage; range, orange; veille, éveille; trier, étrier.

4° Addition d'une consonne au début d'un mot :

Exemple : loche, cloche; roche, broche; éveil, réveil.

Remarque. — Dans tous ces changements, aucune lettre n'est prononcée. L'enfant ou à défaut la maîtresse remarque qu'on ajoute ou coupe le commencement, la fin, ou une partie de tel ou tel mot su : d'où nécessité d'apprendre et retenir par l'observation quelques mots (1er procédé) avant de passer aux autres procédés.

---

1. En voyant bête et fête, les enfants s'écrièrent : C'est comme tête, mais ça commence comme bras et comme figure. Quelques-uns dirent alors : c'est peut-être bête et fête.

5° Addition au début ou à la fin du mot d'une consonne suivie d'un e muet.

Exemple : pas, repas; cou, coupe; touche, retouche; fou, foule, refoule.

6° Addition au début ou à la fin du mot, d'une partie d'un autre mot déjà appris ou d'un petit mot déjà su.

Exemple : sou et coupe : soucoupe; cou et vert : couvert; ta et page : tapage; en et crier : encrier.

7° Décomposition des mots en parties formant d'autres mots :

Exemple : pantalon donne pan et talon; soulier donne sou et lier.

8° Association des parties des mots pour avoir d'autres mots :

Exemple : *bou* commencement de *bou*che et *ton* fin de men*ton* donnent *bouton*; *bé* commencement de *bé*bé et *lier* donnent *bélier*; *bou* commencement de *bou*ton et *chon* fin de man*chon* ou capu*chon* donnent *bouchon*.

## IV

Présentés comme nous venons de le faire, ces procédés sont malheureusement refroidis et figés. Nous voudrions en rappelant quelques souvenirs les faire vivre devant vous et essayer de vous donner la physionomie véritable d'une classe pendant les exercices de lecture conduits de cette façon, physionomie bien différente de la sèche énumération que nous avons donnée. Seulement les enfants nous manqueront beaucoup; ils animeraient, autrement que nous ne pourrons le faire, de pareilles démonstrations.

Supposez le mot soulier qu'une historiette, que des exercices d'observation, de vocabulaire, de langage sur la chaussure peuvent nous amener. Nous montrons le mot avec les articles correspondants; nous écrivons au tableau : le soulier, un soulier. Sur la table centrale de notre classe nous avons placé deux boîtes : l'une remplie des images de chaussures, l'autre de couleurs. Elles contiennent également des cartons avec les mots qui conviennent.

Comme ce que nous allons demander d'abord est facile, nous

désignons un élève parmi les apathiques ou les nouveaux venus, nous l'invitons à venir reconnaître dans les images de chaussures celles qui représentent des souliers. Il doit aussi chercher vivement le carton portant le mot soulier pour le mettre en regard de l'image choisie. Un camarade s'occupe des couleurs que peuvent avoir les souliers et des mots indiquant ces couleurs. Les autres sont là impatients. Ils encerclent, pressent les joueurs, souhaitant qu'ils se trompent pour chercher à leur tour. Tous, cependant, ne restent pas ainsi spectateurs. Nous encourageons des activités nouvelles. Quelques enfants écriront au tableau des mots, des phrases rappelant les leçons antérieures, quelques autres reverront, retrouveront, dans des piles de cartons, des mots étudiés, deux ou trois iront écrire : *le soulier* ou *un soulier* ou bien encore *un soulier jaune*, *le soulier noir*. Des bravos souligneront les réussites, des mouvements d'élèves se précipitant vers le tableau, craie en mains, indiqueront vite l'échec de l'étourdi ou de l'ignorant, qui reprendra le carton, l'examinera à nouveau pour comparer et pour corriger.

Cela, c'est l'amorce de notre leçon. Ensuite, nous montrons encore, soit sur le carton, soit sur le tableau, le mot *soulier*, et nous disons :

Qu'est-ce qui vous plaît dans ce mot? L'aviez-vous déjà vu? Le connaissiez-vous bien? Y a-t-il des parties de ce mot que nous ayons déjà étudiées? Les réponses varient pour ces genres de questions avec les leçons qui ont précédé le mot observé. Dans l'exemple que nous avons choisi, les enfants avaient vu sou dans souche en étudiant le mot bouche, ils l'avaient vu également dans soupe. Quelques-uns s'écrient : on peut dire un sou. Un enfant écrit le mot et nous considérons alors la seconde partie de « soulier » que chacun répète mentalement. Nous entendons bientôt : « lier veut dire attacher ». Nous avons donc appris déjà trois mots. Nous continuons : « Fermez les yeux ! » Nous écrivons au-dessous de « un soulier », un « boulier ». C'est à qui trouvera le plus tôt. Ce mot commence comme bouche, comme boule, comme bouton, comme bête, comme bras, c'est boulier. Puis vient roulier, et nous passons d'après nos procédés, après avoir revisé la leçon sur le mot bouche, au mot lier et à la série de mots qu'il peut servir à constituer, en tenant compte des notions que nous

avons déjà acquises : bélier, collier, replier, supplier, oublier, tablier, fablier, sablier, bouclier, onglier. Un enfant nous arrête et demande que nous écrivions le mot sanglier. Nous pouvons étudier également coutelier, atelier, batelier, ratelier. Boulier nous donnera bouvier, en échangeant la consonne du milieu, puis évier, dévier, envier, ravier, gravier. Par le même moyen, avec roulier nous formerons routier, courtier, portier, avec palier nous aurons panier, carnier, cartonnier. Courtier à son tour peut nous amener à coursier, boursier. Palier, donne aussi parier. Une fillette veut écrire crier et encrier en regardant la fin de ce dernier mot. Et nous pourrions continuer. Mais nous tenons à faire relire plusieurs fois tout ce que nous avons écrit, tantôt en ordre, tantôt au hasard, soit par de petits groupes d'élèves soit séparément. Comme nous travaillons ainsi depuis une demi-heure, nous aurons les éléments d'une autre leçon qui comportera, avec la révision des mots la plupart du temps indiqués par les enfants après réflexion, la lecture d'un texte dans lequel les personnages imaginaires dont nous avons déjà parlé joueront un rôle et où nous ferons entrer le plus de mots possible parmi ceux ainsi étudiés. De plus, et tout à loisir, les élèves écriront des mots, feront des phrases, en chercheront dans les livres que nous laissons toujours à leur disposition; et nous-mêmes procéderons à quelques exercices de français, à des copies, mais non serviles, à des dictées, à des rédactions, etc., que les enfants relisent toujours tout haut quand ils ont terminé.

Nous espérons qu'on commence à voir comment nos enfants s'entraînent. S'agit-il de lire un texte? S'il est illustré, nos élèves commencent par regarder les images. Habitués à observer, ils remarquent tout de suite décor et personnages, devinent un peu les actions. Constamment pendant la lecture, les regards vont des illustrations au texte, et du texte se reportent aux illustrations. Aussi nos élèves ont-ils une prédilection pour les Imagiers de l'Enfance de M^lle^ Georgin où ils trouvent d'ailleurs des historiettes simples, courtes, bien divisées, des descriptions de choses familières. Parfois, rapidement, nous illustrons nous-même des textes par des dessins au tableau noir. Parfois aussi, en entrant en classe, les enfants trouvent, bien en vue sur le mur, quelque belle image évoquant nos leçons du moment. Ils la

regardent en passant, s'approchent s'ils le veulent, pour l'examiner mieux, nous n'en disons, nous n'en demandons rien; seulement, à la leçon de l'après-midi ou du lendemain nous donnons à nos élèves la joyeuse surprise d'une description écrite de ce qu'ils ont admiré. Et que d'exclamations à mesure que les phrases s'alignent sur le tableau! « Oh! que c'est joli! Mais la maîtresse raconte l'image, oui, oui, c'est sûr, c'est l'image. Oh! regarde ce mot, c'est un mot qu'on mettrait dans la poésie. » Ils quittent leurs places, à petits pas; peu à peu, ils avancent. Mentalement ils lisent à mesure et n'en goûtent que mieux, à la lecture orale, ce que nous avons écrit.

Nous formulerons un souhait, c'est celui de belles illustrations vraies, justes de proportions, d'un joli dessin et de nuances délicates, puisqu'elles seraient d'un tel secours. Et nous indiquerons aussi un obstacle imprévu, c'est l'empêchement presque complet où nous avons été de trouver des livres pouvant être utilisés par nos enfants. La plupart de ces livres, en effet, comportent la syllabation. Or nos enfants ne syllabent point.

## V

Arrivent-ils à lire? Nous avons répondu déjà par ce que nous venons d'indiquer. En novembre, les élèves de notre classe enfantine avaient déjà la récompense de descriptions d'images au tableau noir; et nous nous sommes aperçue dès le commencement de décembre que les historiettes des livres faisaient leurs délices. Assez nombreux d'autre part ont été les enfants de cinq à six ans qui ont su lire en janvier, février, mars, et très rares seront ceux qui, ayant fréquenté à peu près régulièrement la classe s'en iront sans lire couramment. Notre expérience nous permet aujourd'hui d'affirmer que la méthode globale, à elle seule, peut suffire. Disons même que nous n'avons éprouvé que de la gêne des apprentissages antérieurs. Nous ne doutons pas que les enfants, initiés d'abord à la lecture par des sortes de jeux de lotos et qui apprendraient ensuite à lire par des procédés progressifs tels que ceux que nous avons indiqués, donneraient des résultats plus rapides et plus intéressants encore que ceux dont

nous avons été témoin cette année. C'est l'impression également de nos collègues des classes maternelles.

La méthode globale est-elle un obstacle à l'orthographe? Nos constatations nous permettent d'affirmer que non. C'est même en cet enseignement que nous avons eu les plus heureuses surprises. Nos élèves se reportent aux mots types quand ils sont hésitants, et nos leçons ont l'avantage de grouper les mots d'après leur orthographe caractéristique. N'avons-nous pas surpris une fillette à qui nous avions dicté : « Pour son petit veau la vache noire a du lait » en train d'écrire « peau » dans un petit coin du tableau noir pour substituer un *v* au *p* en se donnant à elle-même des explications avec gestes à l'appui?

Encore moins la méthode globale trouble-t-elle le développement intellectuel. Plus que toute autre, cette méthode permet de faire un enseignement complet et harmonieux, une éducation, préférons-nous dire. Les enfants acquérant des idées nombreuses et variées, des termes choisis et précis en abondance, peuvent facilement produire de petites rédactions françaises libres où nous trouvons des phrases comme celles-ci que nous n'avons pas lues sans émotion. « Les oiseaux chantent sur le feuillage, un oiselet dort dans son nid. L'hirondelle va abecquer ses oisillons. Le petit oiseau se perche, il chante sur les branches. Le tout petit poussin est en train d'éclore. Un oiseau, sur une fine ramille, est en train de chanter. Le tout petit oiseau frissonne, c'est la nuit : les oiselets dorment dans leurs nids, sur les branches vertes ou bien sur les toits. Les oiseaux font leurs nids avec de la paille ou de l'herbe; quand leurs nids sont faits, ils pondent et couvent des œufs; de ces œufs sortiront des oisillons. »

Ces charmantes productions ne vont pas sans s'accompagner parfois chez nos élèves d'une pointe de malice. Nous ne résistons pas au plaisir de vous conter à ce sujet une petite anecdote.

« Une institutrice coloniale venait de temps en temps dans notre école pour s'initier aux méthodes maternelles. Certain après-midi, pendant la dernière heure de classe, tandis que nous nous livrions à des occupations manuelles avec un groupe d'enfants, nous laissions quelques élèves écrire librement au tableau, en récompense de leur travail. Pressée par les préparatifs pour la sortie, nous ne remarquâmes rien. A ce moment l'institutrice

créole, que nous n'avions pas revue depuis plusieurs jours, se présenta avec une autre collègue. Leurs regards se portèrent vers les productions enfantines qui surchargeaient le bas du tableau. « Voyez, dit notre Guyanaise, ce que ces élèves sont capables de trouver tout seuls. » Nous lûmes : « Je marche dans la rue avec vitesse; ma mère a de la tendresse pour moi; Marie fait une tresse de papier, etc. ». Quelques mots minuscules chevauchaient entre des phrases. Mais qu'a-t-on voulu écrire? Curieuses nous approchâmes et nous nous mîmes à déchiffrer : « La maîtresse *cose* à la négresse ». Quoique riant beaucoup nous nous excusions, affirmant à notre collègue que le mot *négresse* n'avait pas été étudié. Mais celle-ci fort intelligente, nous tira d'embarras avec esprit : « Avez-vous la prétention de faire des leçons complètes? nous dit-elle. Non, n'est-ce pas? Vous aviez oublié un mot... l'enfant l'a ajouté. »

Donc rien à craindre de la méthode globale à ces divers points de vue. Elle présente au contraire des avantages sérieux.

1° Elle est plus qu'attrayante, elle est excitante. Les élèves ont une part directe à la leçon, ils cherchent, ils composent eux-mêmes des mots. Donnons encore un exemple. Une collègue de grande section maternelle, nous contait ces jours derniers le trait suivant : dans un exercice s'était trouvé le mot baldaquin. « Enlevez toute la fin, lui dit un enfant, mettez un V à la place du B et écrivez : les pastilles Valda. »

2° Avec cette méthode, inutile de recommencer ou de revenir en arrière pour les élèves absents ou nouveaux, puisque chaque étude de mot se fait de la même manière et amène déjà des séries d'autres mots révisant des leçons déjà faites ou susceptibles de se retrouver dans des études postérieures.

3° Enfin, et c'est là selon nous un avantage capital de cette méthode; le point de départ pour l'étude des mots types peut varier. Nous avions commencé par ceux qui désignent les diverses parties du corps; on pourrait tout aussi bien choisir ceux qui concernent la vie au foyer, la vie à l'école, etc. C'est ce qui a mis quelque entrave jusqu'ici à notre désir d'aider nos collègues par des publications.

4° En effet, nous n'avons pas la prétention de faire des leçons complètes comme le disait notre collègue coloniale. Notre ambi-

tion est de mettre l'esprit de l'enfant en appétit, de le laisser en quelque sorte insatisfait, prompt à la critique, prompt à la recherche, au lieu de le soumettre aveuglément à notre enseignement, et de lui fournir une méthode utilisable par lui-même. Comme nous manifestions notre étonnement de ne trouver aucune faute d'orthographe dans la phrase suivante : « L'hirondelle part en automne, mais elle revient au printemps », la fillette qui en était l'auteur nous répondit : « Vous nous aviez dit que beaucoup d'oiseaux s'en allaient passer l'hiver dans les pays chauds; alors j'ai demandé à maman de me prêter le calendrier pour lire les noms des saisons et pour voir comment on les écrivait. » Une méthode qui aboutit à de tels résultats ne peut que nous satisfaire.

Est-ce à dire que cette méthode ne comporte pas d'inconvénients. Nous n'irions certes pas jusque-là. Des inconvénients, toutefois, nous n'en apercevrons véritablement que deux.

1° Quoique nous résistions un peu à cette tendance qui s'affirme de plus en plus d'entourer les élèves de matériel pour chaque enseignement jusqu'à les en encombrer, peut-être par réaction contre l'enseignement trop verbal de jadis, il nous paraît indispensable de donner à nos enfants, tout au moins au début de l'année, des lotos et des cartons en pochettes individuelles pour jouer à la lecture comme ils le disent si bien. Or, c'est là un gros travail pour l'institutrice. Toutefois, si maîtres et maîtresses primaires voulaient condescendre à faire collaborer les grands élèves, dans les exercices d'écriture, à la confection du matériel pour nos petits cet inconvénient serait sensiblement atténué. Il ne resterait pour la maîtresse que l'obligation d'une préparation très approfondie de chaque leçon de lecture : étude de mots et texte approprié et cela déjà serait suffisant.

A cette préparation journalière de lecture s'ajoute d'ailleurs, puisqu'on se préoccupe et qu'on doit s'en préoccuper d'enchaîner les enseignements et les exercices, la préparation hebdomadaire suivante tout aussi rigoureuse.

1. Historiette amorçant dès le lundi matin les divers enseignements de la semaine.
2. Exercice d'observation ou leçon de choses.
3. Exercice de vocabulaire.

4. Exercice de langage doublé autant que possible d'une lecture d'image.
5. Conjugaisons orales et remarques grammaticales.
6. Rédaction orale ou écrite.
7. Exercices sensoriels appropriés.

2° L'enseignement de la lecture par la méthode globale n'est pas une œuvre de tout repos. Elle exige de la maîtresse qui l'emploie une constante initiative. Il ne suffit pas, bien entendu, de faire défiler des mots au moyen de cartons ou d'en écrire au tableau pour les faire répéter machinalement.

Pour obtenir des progrès réels, répétons qu'il est nécessaire que l'enseignement de la lecture soit fait en harmonie avec les autres. Il faut aussi se pencher constamment sur l'âme des enfants avec intelligence et avec tendresse, il faut savoir profiter des remarques de nos petits, il faut les encourager à propos, bref être vraiment une éducatrice maternelle.

Peut-on dire que cette nécessité d'un perfectionnement continu constitue un inconvénient?

C. Rouquié,
Institutrice d'École maternelle.

---

# Notes pédagogiques.

---

## Paradoxe sur les traductions.

J'assiste, dans une École normale, à la leçon de littérature antique. Leçon? non : simple lecture. On lit, dans la traduction de l'*Iliade* par Leconte de Lisle, le récit de la remise de Chryséis à son père.

Le professeur commente sobrement le récit. En quelques minutes, nous avons sur le paysage où se déroule la scène, sur le navire qui amène Ulysse, sur les mœurs des guerriers grecs, sur leur religion, des détails précis, pittoresques ou suggestifs. J'ai l'impression que les jeunes normaliens prennent avec la civilisation hellénique un contact direct; ils en ont une connaissance plus immédiate et plus complète que nous ne pouvions l'avoir, jadis, à leur âge, lorsque, au lycée, nous nous efforcions péniblement de traduire le texte d'Homère. Hypnotisés par les difficultés de la grammaire et de la langue, exclusivement préoccupés de ne pas confondre un aoriste avec un imparfait, un duel avec un pluriel, nous n'avions plus une miette d'attention à réserver pour le fond du récit, pour les couleurs du tableau, pour les gestes, les pensées et les sentiments des hommes. Avouons que, si nous nous intéressions aux personnages et aux paysages, c'est que, déjà, nous recourions aux traductions.

Pour des jeunes gens qui n'ont pas une connaissance parfaite de la langue, mieux vaut, pour pénétrer la civilisation antique, lire une bonne traduction que faire des contre-sens sur l'original.

Ce n'est pas à dire qu'il faille abandonner l'étude du grec et du latin. Au contraire : pour qu'il y ait de bonnes traductions, il faut qu'il y ait de bons traducteurs. Et ces bons traducteurs auront le privilège d'éprouver, à la lecture directe des auteurs,

des joies inconnues de la foule. Mais il ne faudrait pas croire que la tradition antique serait perdue si le grec et le latin devenaient le monopole d'une élite d'érudits et cessaient d'être le supplice d'une foule de jeunes indifférents. Bien guidés, des jeunes gens doivent mieux comprendre et mieux aimer la civilisation antique en lisant de bonnes traductions qu'en épelant, à coups de dictionnaire, quelques vers d'Homère ou quelques lignes de Platon.

## L'exercice collectif de composition française.

Si vous n'avez pas lu, dans le numéro de septembre, l'article consacré à l'exercice collectif de composition française, lisez-le.

Si vous l'avez lu, imitez l'auteur.

Les exercices collectifs de composition française prescrits par les nouveaux programmes ne sont pas toujours bien compris. Se conformant à de vieilles habitudes, beaucoup de professeurs continuent à passer l'heure prévue pour ces exercices à « faire des plans » ou à délayer des maximes ou à palabrer sur « ce qu'il y aurait à dire » si l'on proposait, dans un examen, tel ou tel sujet.

Il ne s'agit pas de cela, il ne s'agit pas d'apprendre aux élèves à parler; il s'agit de leur apprendre à *écrire*. Il ne s'agit pas de se contenter d'expressions approximatives, et d'idées vagues; il s'agit d'apprendre à choisir l'expression la plus adéquate à la nuance précise des idées qu'on veut traduire.

Si vous voulez savoir comment cet exercice peut être conduit avec entrain et méthode, lisez l'article publié dans le numéro de septembre de la *Revue*, et, quand vous l'aurez lu, imitez l'auteur.

## Lecture. — La méthode phonomimique.

Si vous n'avez pas été prévenu, vous croirez, en pénétrant dans cette classe, vous être fourvoyé : sont-ce des arriérés? de malheureux petits fous que ce maître dirige? Ils gesticulent sans arrêt; leurs yeux, tous dirigés vers la baguette de l'instituteur, ont une fixité étrange, et les sons qui sortent de leur bouche, roulement ou sifflement, n'ont rien de normal.

Mais non : il s'agit bien d'une classe ordinaire. Nous sommes dans un cours préparatoire. Seulement, les enfants, tout en

prononçant — avec quelque exagération — les sons que leur désigne sur le tableau leur instituteur, exécutent des bras et des mains les mouvements qui, d'après leur méthode de lecture, correspondent à ces sons. Nous sommes dans une classe où l'on emploie la méthode phonomimique.

Comment! n'est-il pas déjà bien difficile d'apprendre aux enfants l'art de lire? Quelle singulière idée d'exiger d'eux qu'en même temps qu'une lettre et son nom (un signe usuel et un signe auditif) ils apprennent un mouvement soi-disant correspondant à cette lettre? N'est-ce pas une gageure que de prétendre faciliter aux enfants l'apprentissage de la lecture en le rendant plus compliqué?

Et pourtant, l'expérience prouve que la méthode phonomimique donne de bons et rapides résultats. Dans une école de Bretagne, où les enfants sont entrés sans savoir parler français, j'en trouve qui, après deux mois seulement de présence au cours préparatoire, sont capables de lire assez couramment et très distinctement des phrases comme celle-ci : « le maire a été voir le préfet du finistère [1] ». Comment expliquer ce résultat paradoxal? Deux facteurs paraissent entrer en jeu : 1° l'attrait de l'exercice. L'enfant aime le mouvement. Lire les bras croisés est pour lui un supplice. Lire en agitant les bras est pour lui un plaisir; 2° l'attention est surexcitée par ce procédé : comme il faut surveiller pour que chaque mouvement corresponde exactement à chaque lettre, les deux signes visuel et auditif sont fortement associés par cet effort d'attention. Si artificiel qu'il soit, le rapport qui unit tel mouvement à tel son, n'en a pas moins pour effet de renforcer l'attention visuelle et auditive par une attention motrice. Tous les sens collaborent. Il y a synergie de toutes les forces physiques et intellectuelles. Ne soyons donc pas surpris du résultat. La méthode phonomimique repose sur une sérieuse base psycho-physiologique. Si nous pouvons l'employer — ce qui n'est pas à la portée de tous, car elle exige une grande habileté et une grande dépense d'énergie — ne négligeons pas ce moyen d'apprendre rapidement aux enfants l'art de lire.

1. On a écrit « a été » et non « est allé » parce que les enfants ne connaissent pas les doubles lettres. De même, on n'a pas écrit de majuscules : les enfants les ignorent et ont le droit de les ignorer.

**Lecture. — Méthode analytique et méthode synthétique.**

Pourquoi les manuels de pédagogie appellent-ils méthode *analytique* celle qui consiste à partir de la connaissance des lettres isolées pour arriver à la connaissance des mots entiers? et méthode *synthétique* celle qui apprend aux enfants des mots entiers avant de leur faire discerner les éléments de ces mots? En bonne logique, c'est la terminologie inverse qu'il faudrait adopter : analyser c'est décomposer; la méthode analytique devrait être celle qui, partant du tout, le décompose en ses parties; faire une synthèse, au contraire, c'est, en prenant les parties, recomposer le tout.

Mais peu importe le nom de deux méthodes. Quelle est la meilleure? — Une troisième, qui participe de l'une et de l'autre.

La méthode appelée analytique (en réalité synthétique) a l'avantage d'aller du simple au complexe, mais elle a l'inconvénient d'aller de l'inconnu au connu. La lettre « A » est plus simple que le mot « animal » mais l'enfant connaît l'animal et ne connaît pas l' « A ».

La méthode dite synthétique (en réalité analytique) présente les avantages et les inconvénients inverses : elle va du connu à l'inconnu — ce qui est bien; — mais du complexe au simple — ce qui est moins bien. — L'enfant comprend ce qu'on lui dit quand on lui parle d'un animal, mais il a quelque peine à associer d'emblée à l'idée ou au mot « animal » le signe visuel compliqué dont le maître allonge sur le tableau les six lettres.

Le mieux ne serait-il pas de partir de mots très courts, désignant des objets bien connus des enfants : les mots *or*, *âne*, *mur*, par exemple. Une fois qu'ils seraient bien connus, c'est-à-dire que leur forme serait indissolublement associée dans l'esprit des enfants au son et à l'objet qu'ils représentent, on les décomposerait, on ferait discerner aux enfants leurs éléments. Puis on ferait entrer ces éléments dans des composés plus compliqués : *animal*, *murmure*, *orgue*, etc. Ainsi seraient combinées la méthode analytique et la méthode synthétique : l'enfant irait du connu à l'inconnu, tout en allant — ou à peu près — du simple au composé.

## Dans un cours élémentaire.

Tout en écoutant une leçon de géographie (où l'on cite trop de noms propres, trop de noms de villes que ces enfants de sept ans ont le droit et le devoir d'ignorer), je jette les yeux sur les cahiers des élèves.

J'y trouve des résumés d' « hygienne ». La faute d'orthographe ne me choque point. Il est naturel que ces enfants n'aient jamais vu ce mot; il est déjà bien beau qu'ils aient mis un h et un y! Mais faut-il, à des enfants de sept ans, dicter des résumés d'hygiène? A cet âge, il faut faire prendre aux enfants des habitudes hygiéniques, il faut exiger qu'ils soient propres, qu'ils se tiennent droits, qu'ils respirent à pleins poumons, etc. Mais il est tout à fait prématuré de leur donner la théorie, si humble soit-elle, qui justifie ces pratiques.

Puis vient, dans les cahiers que j'ai sous les yeux, un « résumé d'instruction civique ». Sujet : le sous-préfet. Je croyais que le programme du cours élémentaire ne comportait pas d'instruction civique. Et je ne me trompais pas. Dès lors, pourquoi charger le programme de chapitres nouveaux? N'est-il pas assez riche? Tout le monde le pense, et sans doute, comme tout le monde, la maîtresse qui croit devoir dicter à ses élèves de sept à huit ans un « résumé » sur le sous-préfet. Pense-t-elle que ses élèves seront électrices? Mais y aura-t-il encore des sous-préfets quand ses élèves seront électrices? En tout cas, on peut attendre qu'elles aient onze ou douze ans avant de leur faire des leçons d'instruction civique.

Vient enfin un résumé sur l'*éclairage*. Mais croyez-vous qu'on parle à ces enfants de l'électricité, du gaz, du pétrole, de la bougie? Non, il s'agit de l'éclairage *au* XVII^e^ *siècle*, de la chandelle, de l'invention du réverbère! Fort intéressant pour des enfants un peu plus âgés, qui commencent à avoir la notion des progrès de la civilisation et à qui il faut donner cette notion. Mais n'oublions pas que nous sommes au cours élémentaire, que ces petites filles ont de sept à huit ans, et qu'il est vraiment trop tôt pour leur faire un cours sur l'histoire de la civilisation. Faisons-leur d'abord connaître nos méthodes d'éclairage. Puis, nous irons du

connu à l'inconnu, du présent au passé. Nous leur ferons remonter le temps pour leur faire mieux comprendre les progrès accomplis en comparant à nos méthodes perfectionnées les moyens rudimentaires dont disposaient nos aïeux.

Nous ne cesserons de le dire et de le redire : notre enseignement n'est pas assez gradué. On veut enseigner trop de choses aux écoliers les plus jeunes : c'est le moyen d'accabler leur mémoire sous le faix; sous prétexte de l'exercer, on l'étouffe, et quand, plus tard, on revient sur les mêmes questions, on se trouve en présence d'un phénomène double, en apparence contradictoire en réalité fort explicable : les enfants ne savent rien, ils ont oublié; et cependant la leçon ne les intéresse pas; ils ont le sentiment, du « déjà vu » ; ils ne mordent plus à cette nourriture qu'ils ont déjà absorbée. Si les leçons du cours élémentaire étaient plus simples, celles du cours moyen seraient mieux suivies. Donnez d'abord une alimentation légère, elle sera bien assimilée, et l'esprit sera prêt à recevoir une nourriture plus forte.

---

# Bibliographie.

## I

### Livres de bibliothèque.

**Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs**, par C. Bouglé, professeur à la Sorbonne. — Librairie Colin, in-18, 286 p.

On a certes tous les droits du monde de penser que la Sociologie ne tient pas la clef de la Philosophie. Il n'en est pas moins que la Sociologie, sans demander la permission, ni peut-être l'avoir voulu, a changé la figure de tous les problèmes philosophiques. C'est arrivé tout naturellement. Les diverses activités de l'homme, économique, religieuse, morale, scientifique, esthétique, elle les a étudiées dans des conditions sociales très différentes des nôtres, beaucoup plus simples que les nôtres. Elles s'y sont révélées si différentes, y ont présenté des aspects si extraordinaires que, bon gré, mal gré, on est bien obligé désormais de faire entrer dans l'explication de leur origine et de leur nature, leurs rapports avec les conditions sociales où elles se produisent. C'est un angle sous lequel il n'est plus possible de ne pas les envisager.

Le présent livre, comme son titre suffirait à l'indiquer : *Leçons de Sociologie sur l'Évolution des Valeurs*, considère de ce biais nouveau tout l'idéal humain. En définitive, c'est le renouvellement de la Philosophie par la Sociologie qu'il expose; ou, plus exactement encore, qu'il contribue à opérer. Sa préface annonce l'intention de nous informer simplement de ce qui s'est fait de nouveau; mais non, il fait lui-même du nouveau, étant œuvre originale; œuvre de sociologue et de philosophe. Il est donc le bienvenu et on saura gré à M. Bouglé de l'avoir extrait de ses cours de la Sorbonne.

Condensé comme il est, le résumer est impossible dans un simple compte rendu bibliographique. Voici seulement l'indication des principaux problèmes abordés.

*D'abord quelques chapitres généraux*; car certaines questions se posent au sujet de toutes les valeurs sans distinction. Comment se fait-il qu'elles soient indépendantes des désirs momentanés de l'individu, et même de toutes ses particularités individuelles, s'imposant à lui et lui résistant, comme un ordre objectif qu'il ne peut changer à sa guise? Ici les idées de Durkheim, exposées, mises au point, déli-

vrées de certaines méprises qu'on commettait à leur sujet. Comment la fonction essentielle de l'éducation est moins de transmettre des connaissances que de transformer les sentiments des individus, d'y implanter l'ensemble des valeurs constituant une civilisation. Comment les valeurs vont se différenciant, l'homme, à mesure qu'il avance, séparant, par exemple, de plus en plus les unes des autres son activité économique, sa vie esthétique, sa vie morale, et même, de celle-ci, sa vie religieuse. Comment quelques courants réagissent en sens contraire.

Viennent ensuite des études sur les diverses catégories de valeurs.

*Valeurs économiques* : Comment on n'aurait pas vu à quel point l'activité économique est conditionnée par des institutions, et, en dessous encore, par des croyances collectives. Et comment elle se rend cependant indépendante à l'égard des fins morales. (Ici on regrettera peut-être que M. Bouglé n'ait pas pris davantage son temps et signalé avec plus d'instance quelques pathétiques points d'interrogations.)

*Religion et morale :* Comment la Morale a un développement autonome au sein même de la Religion et comment ce développement va naturellement et de lui-même jusqu'à l'émancipation.

*La Science :* Ses rapports avec la religion et la magie qui la précèdent, qui l'accompagnent et, en dernière analyse, la question de savoir si elle est ou si elle n'est pas fille de la société. Les conditions sociales du progrès scientifique. Comment science et industrie réagissent l'une sur l'autre.

*L'Art* : Questions de la naissance et de l'émancipation de l'Art. Un seul chapitre là-dessus, mais un beau chapitre et celui peut-être, où l'auteur, sans le dire, a mis le plus de lui-même.

Ces quelques indications ne donnent guère idée de toutes les questions abordées de plein ou seulement suggérées. Une illusion à laquelle prête le talent de l'auteur, serait de croire que le livre peut se lire d'un trait et révèle toute sa substance à la simple lecture. Comme on se tromperait! La pensée a des dessous, étant d'un philosophe, et il faut de la méditation pour la bien pénétrer, si même on y arrive complètement. Elle ne se meut pas, comme celle du sociologue de l'école de M. Durkheim sur un seul plan. M. Bouglé pousse aussi loin que possible l'explication des activités supérieures de l'homme par des causes sociales; mais il les rattache aussi à des virtualités de la nature humaine antérieure logiquement à la société. Qu'on relise les chapitres sur la science ou celui sur l'art; si l'on sait voir on aura l'impressionnant spectacle de cette nature en conditions sociales, se faisant jour à travers elles pour se réaliser. Voici, par exemple, la raison scientifique qui se forme sous les « représentations collectives » de formes religieuses; elle se forme au contact des choses; et, comme les choses sont les mêmes pour tous, cette raison individuelle refait l'unité des esprits, mieux que les « représentations collectives » et contre elles. Et l'état se dégage des fins sociales pour lesquelles il aurait été spontanément créé, et lui aussi, tout en ne voulant que sa propre satisfaction,

et, jailli de l'individu, il fait communier les âmes et les exalte.

M. Bouglé a très bien montré la différenciation inéluctable des valeurs. Mais il semble ne pas douter que l'art, la science, le travail économique même, tout en s'étant émancipés de la religion et de la morale, reviennent tout de même, en suivant leur propre chemin, se fondre encore dans la vie morale. En est-il aussi sûr qu'il le dit? Est-il sûr que la vie morale ne perdra pas au contraire le contact avec certaines grandes activités fondamentales? Comment prévoir? Le plus émouvant des mystères que celui qui enveloppe les transformations futures de l'âme humaine. S'il ne le dissipe pas, du moins le livre de M. Bouglé en donne-t-il le sentiment.



**Le Problème moral et la Pensée contemporaine**, par D. Parodi. — 1920, chez F. Alcan.

Ce livre renferme, dans une première partie, un certain nombre d'études critiques parues avant la guerre sur les morales biologique et sociologique, et dans une deuxième partie, des articles écrits au cours de la guerre — et dont l'un a paru dans cette *Revue* — « pour confronter nos idées morales avec l'épreuve des faits » (La guerre et la morale, la guerre et la conception allemande de la morale, le droit et la force, etc.).

Mais, de même que les anciens articles de la première partie amènent l'auteur à dégager nettement les données du problème moral, de même les discussions de la deuxième l'incitent tout naturellement à se demander « ce qu'ont valu à l'heure de l'action ou comment nous sont apparus dans la tourmente, les principes sur lesquels nous avions fondé jusque-là notre vie ».

M. Parodi souligne trop franchement dès le début ce qu'il appelle « son rationalisme impénitent » pour que nous nous étonnions de lui voir apporter dans ces articles inédits de nouveaux arguments en faveur du rationalisme.

On ne saurait d'ailleurs contester l'originalité et la valeur de cette argumentation. Si les critiques qu'il dirigeait autrefois contre la morale biologique ou sociologique n'ont rien perdu de leur ingéniosité et de leur force, il nous faut bien reconnaître également qu'on a rarement apporté, en faveur du rationalisme moral, des raisons plus convaincantes que cette étude lumineuse de la manière dont se pose le problème moral.

De même, si la critique de la conception allemande de la morale nous semble garder toute sa valeur et mettre en relief, de façon plus saisissante que jamais, l'impartialité généreuse avec laquelle M. Parodi la discute, les articles inédits font ressortir avec une vigueur remarquable l'opposition qui existe entre le droit et la force et l'on a rarement mieux montré que dans la fin de cette seconde partie comment ceux qui prétendent en morale « se passer des principes abstraits et des raisons d'ordre général pour saisir dans chaque décision ce qu'il y a

d'inassimilable à la raison, en arrivent fatalement à favoriser tous les sophismes du cœur, de l'égoïsme, de l'amour-propre et de la passion. »

En tout cas, ce que nous ne saurions trop louer en cet ouvrage, c'est cette impartialité à laquelle nous faisions allusion et qui s'étend à tous les adversaires, c'est cette honnêteté scrupuleuse avec laquelle M. Parodi présente toujours sous sa forme la plus solide et la plus heureuse la thèse qu'il combat, c'est enfin cette façon pénétrante d'analyser la pensée de son contradicteur et de la suivre jusque dans ses derniers retranchements.

C'est là ce qui fait le mérite incontestable de cette publication et qui en rend la lecture à la fois si attrayante et si profitable, car on ne sait jamais ce qu'il faut y admirer le plus de la finesse pénétrante du critique ou de la courtoisie du contradicteur.

❦

**Le Langage**, par J. Vendryès, professeur à la Sorbonne. — La Renaissance du Livre, 78, boulevard Saint-Michel; in-16, 435 p. (15 francs net) [1].

Le langage est une institution humaine; mais quand un livre comme celui-ci nous apporte les résultats déjà acquis par l'analyse de cette institution, on se demande si elle n'est pas plus compliquée que le monde physique lui-même. Heureux les physiciens et les chimistes, leurs triomphes sont insolents comparés à ceux des linguistes, tout en étant peut-être plus faciles. Et cependant, malgré les difficultés de la tâche, la linguistique est déjà une science merveilleuse. Quels miracles de patience elle suppose à sa base! On ne peut se retenir d'imaginer les linguistes comme une armée de fourmis qui promèneraient leurs petits yeux (à facettes) sur tous les grains du chapelet de l'histoire, sur toutes les mottes de la surface actuelle de la terre, et, se communiquant tout bas leurs observations, en feraient un réseau où toutes les mailles se tiendraient.

Le présent livre n'est pas un ouvrage de vulgarisation. Écrit par un savant qui y a mis toute sa conscience, qui a pris conseil, en le composant, des plus illustres de ses collègues, M. Meillet, par exemple, il donne aux profanes l'illusion agréable de pénétrer les secrets les plus profonds de la science. C'est qu'il écarte tout le détail inutile et va droit là où l'immense effort collectif d'analyse a porté les questions. Sans aucun excès de systématisation, au contraire il est plein de circonspection et se retient à chaque instant sur la pente des généralisations séduisantes. En moins de 500 pages, il dresse le tableau de toutes les parties de la science, chacune étant, par elle seule, une énorme science.

*Première Partie : le Matériel sonore.* Quelle extraordinaire complication déjà dans les sons que les hommes inventent et se donnent pour exprimer leur pensée! Quelle variété, quelles différences d'une société

1. Bibliothèque de synthèse historique, dirigée par M. Henri Ben.

à l'autre, simplement, par exemple, dans la façon dont le dos ou la pointe de la langue fait obstacle à l'émission de l'air! Et on a, en partie, débrouillé tout cela. Bien plus, à force de comparaisons, on a, en partie, débrouillé les causes qui transforment incessamment cet outillage sonore.

*Deuxième Partie* : *la Grammaire.* On trouve la même variété foisonnante dans les inventions inconscientes pour arriver à traduire les genres, les nombres, les temps, les voix, et pour exprimer non seulement les représentations des choses mais les sentiments à l'égard des choses (Voir le chapitre sur le langage affecté dont on pourrait tirer grand parti pour méditer sur le talent littéraire). Ah! que devient vis-à-vis de cette science, la petite grammaire que nous enseignons! On voit que les linguistes la regardent avec commisération, comme une vieille barque échouée au rivage, toute mangée par les vers. Peut-être ne voient-ils pas assez que cette vieille servante n'a pas pour métier de communiquer de la science mais, plus humblement et plus utilement, de travailler à maintenir l'unité de la langue, fût-ce dans l'erreur ou l'illogisme.

*Troisième Partie* : *le Vocabulaire.* Ici, c'est la science étymologique. Comment les mots changent de sens! Comment les notions changent de noms.

*Quatrième Partie* : *les Langues.* Les dialectes et les langues spéciales, dont l'argot. Les langues communes, et comment peut se produire, par exemple, ce fait étonnant de plusieurs langues superposées et pourtant communes à une même société. Et l'entreprise d'une grammaire comparée pour saisir la parenté des langues et retrouver la structure de langues antérieures à l'histoire.

*Cinquième Partie* : *l'Écriture.* Les langues écrites et les langues parlées. Et la question de l'orthographe mais transportée sur un plan où on s'aperçoit que seuls les spécialistes et encore les plus éminents ont le droit de parler de la chose.

Nous n'avons fait que signaler quelques-unes des questions abordées dans chaque partie. Le livre doit-il son intérêt aux mérites de l'auteur ou à la nature de l'objet? Aux deux à la fois probablement. Et à quoi bon discriminer! Un bon livre sur le langage tel que celui-ci est, pour le profane, un livre passionnant.

❦

**Le système éducatif français**, par M^lle^ Mulot. — Chez Nathan, éditeur.

M^lle^ Mulot expose les procédés qu'elle a expérimentés pendant cinquante ans avec des aveugles d'abord, avec des enfants de quatre à six ans ensuite. C'est à ces derniers qu'elle destine le matériel décrit dans l'ouvrage. Elle affirme que son système est « protecteur des dispositions particulières de notre race » et que les systèmes similaires sont d'origine étrangère. De là l'épithète de français que beaucoup de gens, avant d'avoir lu l'ouvrage, entendront différemment peut-

être, croyant trouver là l'exposé de la méthode la plus généralement adoptée en France pour l'éducation des enfants de quatre à six ans.

Le Dr Maurice de Fleury préface l'ouvrage qui, à son avis, réalise « un grand pas de plus dans le bon chemin » et qu'on doit préférer à la « manière déjà fort ingénieuse de Frœbel, voire à celle plus intelligente et plus souple encore de Mme Montessori ». Sur la foi de la préface, nous attendons des merveilles.

Mlle Mulot veut rendre l'éducation attrayante, ce qui est louable, par l'activité, par la « participation de tous les sens au travail d'acquisition », tout particulièrement par l'action constante du toucher et du « sens musculaire ».

Le moyen est un matériel spécial qu'elle qualifie d'organique. Il a pour première qualité de satisfaire les enfants, en outre, dit Mlle Mulot « le bon sens et la logique ont tout plaisir avec ces procédés ». Nous citons, parce qu'il y a des formules intraduisibles dans cet ouvrage.

La forme humaine et celle de la terre étant, dans la pensée de l'auteur, plus intéressantes que toute autre pour les petits enfants, les deux éléments essentiels du matériel sont :

1° le bonhomme carré; — 2° la sphère et les fuseaux horaires.

Par une minutie rare chez les pédagogues, Mlle Mulot précise qu'il sera fait usage de crayon bleu et de papier quadrillé pour l'écriture et le dessin, du mètre pliant pour la figuration des chiffres, de la feuille à calculer pour l'étude de la valeur des nombres.

Le bonhomme carré n'est pas un jouet. C'est un instrument d'étude. Figurine grotesque formée d'un tronc massif parallélépipédique sur lequel s'articulent quatre lattes représentant les bras et les jambes, il devient entre les mains des enfants, par les directions variées données aux lattes, l'image des lettres. Avec le bras droit en l'air, il est b, le bras gauche en l'air il est d. Mlle Mulot appelle alphabet géométrique l'ensemble des lettres ainsi formées.

Le bonhomme carré est une des créations de l'auteur. Les chansons-programmes en sont une autre. Création est trop dire, car ces couplets destinés à guider la main et à fixer des souvenirs s'apparentent à ces refrains que nous avons chantés jadis pour nous remémorer les sous-préfectures. Mlle Mulot a fait des chants pour tous les exercices, le même couplet correspond toujours au même geste, à la même acquisition. Le chant n'est pas plus un délassement ou un élément de culture artistique dans son école, que le bonhomme carré n'est un jouet. Lisons-nous? Bonhomme carré en mains, nous chantons :

> Quand je n'ai plus ni jambe ni bras,
> Je fais o. Puis bras sur l'épaule
> b d. Ah! vraiment c'est très drôle
> p q, jarret tendu en bas.

Notre doigt parcourt-il la sphère pour un voyage imaginaire? Nous chantons :

**J'aurai un voyage à faire**
**En partant de l'Alaska**
**Pour aller voir le Panama.**

Et si nous écrivons des chiffres sur la feuille à calculer, le refrain suivant leur donne une valeur :

**Je vois dans la case du milieu**
**L'un sous l'autre à la queue leu leu**
**Les chiffres qui feront dizaine.**

Les airs ne sont pas notés dans l'édition; leur valeur musicale ne nous est pas connue. Mais seraient-ils assez beaux pour nous faire oublier la médiocrité des paroles, que nous ferions encore des réserves sur la valeur éducative de la chanson-programme. Elle facilite sans doute la rétention et le rappel des souvenirs, mais en associant systématiquement la pensée, la parole, le geste des enfants à la même mélodie, elle enchaîne la spontanéité et la liberté. M^lle^ Mulot veut une éducation libérale et elle tend à faire de ses enfants des automates.

La manière dont elle utilise la sphère nous montre une autre contradiction avec son principe. Sur la sphère, sur les fuseaux horaires, la baguette à la main pour suivre les contours des continents ou le cours des fleuves, le refrain sur les lèvres, les enfants voyagent de l'Alaska au Kamtchatka, en passant par le Panama; en pirogue sur les eaux d'Amérique, à dos de chameau en Afrique, en chemin de fer en Asie, en aéroplane au-dessus de l'Europe, mimant le mouvement propre du moyen de transport adopté, ces enfants parcourent la terre. Ils nomment les îles et les détroits, mettent sur Cuba un papillon rouge sur lequel ils lisent tabac ou café, etc.

Ces beaux voyages servent ainsi à leur apprendre à lire des mots. Sans doute, grâce à la chanson, ils retiennent des termes de nomenclature géographique mais quel est le profit pour l'esprit de cette étude abstraite? M^lle^ Mulot dit : « Ils observent, puisqu'ils chantent « je vois ». Mais ce que nous appelons observation, expérience ne consiste pas à discerner, sur une carte, fût-elle en forme de fuseau horaire, les signes conventionnels par lesquels sont indiqués les formes du sol et les sillons des eaux courantes.

L'auteur qui vante à juste titre la méthode active et attrayante limite à la sphère le champ d'observation des petits enfants. La chanson-programme ne conduit pas leurs mains vers ce qui vit, plante ou animal, ne dirige pas leurs yeux vers le ciel. Il est bien dit qu'on sort parfois dans la cour pour faire de la géographie, mais c'est encore pour étudier un ensemble artificiel. Le fait seul de commencer par l'Alaska prouve assez que la réalité perceptible pour des petits Français est tenue pour faiblement intéressante.

M^lle^ Mulot a d'ailleurs une excuse qu'il est juste de retenir : elle a constitué son matériel pour de jeunes aveugles. Elle l'a ensuite mis

aux mains des enfants normaux. Son erreur est d'avoir confondu de petits enfants normaux avec les infirmes qui ignorent la lumière, l'ombre et les couleurs.

L'étude du calcul est aussi très abstraite, malgré l'emploi du mètre pliant qui sert seulement à réaliser le dessin des chiffres. C'est par la place des chiffres sur la feuille à calculer qui fera connaître l'ordre des unités, que les enfants acquerront, selon Mlle Mulot, la notion de la valeur des nombres. L'activité des enfants consistera à écrire les chiffres, puis à nommer les nombres, en les lisant sur la feuille à calculer.

Les derniers chapitres contiennent l'exposé des principes qui ont inspiré l'auteur et qui justifient ses procédés. Les titres sont très révélateurs de sa manière de penser et d'écrire, les voici : Les Impressions et les Images fécondant les Énergies, protègent et affermissent la connaissance. Les Énergies se développent par les Habitudes. Les Énergies s'équilibrent et se disciplinent par l'Influence du Sens Musculaire. Les majuscules sont de l'auteur.

Les intentions de Mlle Mulot sont respectables, comme sa personne est vénérable. Mais l'expression, par son étrangeté, son obscurité fréquente, trahit sa pensée. Il lui a manqué d'être claire pour être persuasive.

Pourtant nous pouvions être d'accord avec elle sur quelques idées générales : bienfaits d'une éducation libérale et active, de l'intervention du toucher dans la connaissance de la nature, de l'influence du rythme musical sur la coordination des mouvements.

Mais ni son matériel ni ses procédés d'application ne satisfont notre respect de la liberté des enfants. Pour les accepter, nous avons trop horreur du dressage. Dressage, c'est le mot qui nous vient à l'esprit quand nous fermons ce livre, c'est aussi celui que le Dr Maurice de Fleury, avec une intention laudative que nous n'avons pas, emploie dans sa préface. Le dressage peut rendre l'animal utile ou amusant. Il ne fait pas des hommes.

Il nous semble que, précisément pour cette raison, le système éducatif de Mlle Mulot ne méritait pas l'épithète de « français ».

## II

### Livres de classe.

**Journal de classe pour les écoles maternelles**, par Mme Louise Narme, inspectrice des écoles maternelles. — Une brochure in-folio, à la librairie Gedalge, 75, rue des Saints-Pères.

Mme Narme, inspectrice des écoles maternelles dans les Bouches-du-Rhône, a publié à la librairie Gedalge, à l'usage des écoles maternelles, un *Journal de classe*, qui appelle quelques réflexions.

On sait que la tenue du *Journal de classe* n'est pas obligatoire dans les écoles maternelles. Et, au premier abord, il semble bien, en effet, que l'atmosphère de liberté indispensable à l'épanouissement de l'enfant soit en contradiction avec l'idée d'un emploi du temps où

sera déterminé l'usage de chaque parcelle des heures que nos petits passent à la « maternelle ».

Mais d'autre part, c'est une question de bon sens et j'ajoute d'honnêteté professionnelle, que d'avoir — même avec les petits — une préparation écrite sans laquelle tout essai d'enseignement reste flottant, indécis, sans valeur réelle, et c'est encore au nom du bon sens que nous demanderons à quiconque veut viser à l'*éducation* de réfléchir aux « exercices » à envisager pour exercer les influences lentes et profondes dont est faite toute éducation, de déterminer dans leur détail quotidien les étapes diverses des exercices choisis.

Dès lors, la préparation écrite — appelons-la, si vous voulez, le *Journal de classe*, — apparaît comme une obligation professionnelle judicieuse et toute naturelle. Mme Narme a donc eu grandement raison de souligner de l'autorité de sa fonction auprès du personnel des écoles maternelles, la nécessité d'une préparation écrite.

Mme Narme a placé en tête de son *Journal de classe* des textes particulièrement significatifs pour la vie de l'école maternelle, j'entends la Circulaire du 22 février 1905 et l'Instruction du 16 mars 1908. Elle sait, en effet, qu' « il paraît peu croyable et qu'il est pourtant certain que trop généralement le personnel (des écoles maternelles) ignore les lois, règlements et circulaires concernant les écoles maternelles ».

L'emploi du temps rédigé par Mme l'Inspectrice générale Brès, complète les textes rappelés. Il est suivi de pages blanches qui doivent recevoir la liste des jouets possédés, des jeux et des évolutions à enseigner, comme aussi des soins de toilette et des soins ménagers dont les petits doivent prendre l'habitude.

Enfin, une page est encore préparée, sous le nom d' « aide-mémoire » pour recueillir les notes relatives aux rapports de la direction avec l'inspecteur, la municipalité, le personnel, le médecin-inspecteur, les familles, la femme de service, pour rappeler aussi les points précis sur lesquels l'institutrice projette de faire porter son inspection de propreté chaque jour de la semaine et enfin la composition des menus hebdomadaires à la cantine.

Ces diverses dispositions ont l'heureux effet de rappeler au personnel, soit ses diverses obligations professionnelles, soit les précautions à prendre pour éviter les germes des difficultés et l'on ne peut que savoir gré à Mme Narme d'y avoir pensé.

Mais la majeure partie de la brochure est réservée à des cadres établis pour chaque semaine et qui présentent des divisions quotidiennes destinées à recevoir la préparation des exercices visant à l'éducation physique (évolutions, gymnastique, chants et rondes, toilette, soins ménagers), puis au travail manuel (pliage, tissage, etc.), de ceux qui visent à l'éducation des sens, à l'éducation morale et enfin à l'éducation intellectuelle.

Je ne m'arrêterai pas à chicaner Mme Narme sur la distinction qu'elle juge bon d'établir entre l'éducation des sens et l'éducation

intellectuelle de nos petits. Les exercices d' « orthopédie mentale » qu'elle évoque dans le cadre de l'éducation des sens devront rappeler de fort près les exercices d'observation et les leçons de choses qui figurent dans les cadres réservés à l'éducation intellectuelle.

Je veux me contenter seulement de faire remarquer qu'il est matériellement impossible de faire tenir une préparation de quelque valeur dans les « compartiments » préparés et qui tous sont de même surface.

Si en matière d'évolutions, de chants et de rondes, de pliage, de piquage ou de tissage, une indication très brève peut suffire, — le nom de la ronde ou du pliage à effectuer — il n'en est plus de même lorsqu'il s'agit, soit de lecture d'images, soit d'exercices de langage, soit surtout d'un conte.

Quiconque tente des essais en ces matières s'aperçoit vite de la nécessité d'une préparation minutieuse, non seulement des faits ou des incidents auxquels l'on veut toucher, mais des mots à employer. Et combien solide encore doit être notre préparation si, souhaitant notre auditoire intéressé et vivant, nous entendons toutefois ne pas être à la merci des interruptions, digressions ou questions qui nous empêcheront d'aboutir où nous voulons conduire notre petit auditoire!

Pour ma part, je ne me charge point de faire tenir dans les cadres qui nous sont offerts une préparation qui en soit *une* et je crains fort que la petitesse et l'uniformité de ces cadres ne nous ramènent tout simplement à ces énumérations d'allure télégraphique, insipides et insuffisantes qui en matière de préparation font illusion à tant d'institutrices.

Enfin, je dirai encore que dans la « préparation » telle que je me la représente, je voudrais bien voir apparaître l'expérience de plusieurs années; que loin de souhaiter voir recommencer à chaque mois d'octobre une préparation « nouvelle qui n'est parfois que la copie de la préparation de l'année précédente, je trouverais beaucoup plus intéressant, plus fécond aussi d'adopter une disposition matérielle qui me permettrait de noter sur un registre — journal destiné à me servir plusieurs années, — les modifications d'exercices qui résulteraient soit d'un incident de la vie, soit du changement d'auditoire, soit d'une expérience professionnelle plus informée. Combien cette mise au point annuelle, rendue visible dans le détail quotidien, pourrait être riche d'enseignements pédagogiques pour quiconque feuilleterait alors notre *Journal de classe*!

Nous demanderons donc à M^me^ Narme, qui devra retoucher sa brochure pour la mettre en harmonie complète avec les textes nouveaux (décret du 15 juillet 1921 et rapport explicatif) d'étudier une disposition matérielle qui donne satisfaction aux critiques formulées et permette de tirer de la pratique qu'elle recommande à si juste titre tout le profit pédagogique qu'on en peut attendre.

---

*Le gérant de la « Revue pédagogique »,*
MAX DELAGRAVE.

---

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXX. N° 5 Mai.

# REVUE Pédagogique

## Vacances et cours d'adultes.

La question des vacances des écoles primaires élémentaires a été posée devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique lors de sa dernière session, mais elle n'a pas été résolue. Je ne sais si la presse pédagogique a très exactement fait connaître l'histoire du projet de réforme qui, soumis à la section permanente du Conseil par l'administration, a été retiré avant l'assemblée générale.

Ce projet était destiné à mettre fin à l'incertitude qui plane, depuis plusieurs années, sur la durée normale des grandes et des petites vacances. Les règlements départementaux, les autorités préfectorales et académiques fixent les petits congés d'une manière qui paraît trop souvent arbitraire : ici, le « pont » est traditionnel entre Noël et le 1er janvier; là, on s'en tient au règlement modèle qui ne prévoit à cette date, comme congé, que « le premier jour de l'an, ou le lendemain si ce jour est un dimanche ou un jeudi »; ici, on ne prend que huit jours à Pâques; là, on en prend dix ou onze. Ici, le mardi gras (ou le mercredi des cendres) est jour de fête; là il est jour de classe. Ces inégalités mécontentent, non sans raison, les instituteurs. A l'approche et à la suite de chaque petit congé, nous sommes assaillis de

réclamations : pourquoi ce qui est vérité réglementaire sur la rive gauche du Rhône ou de la Seine est-il erreur sur la rive droite ou réciproquement? Il ne suffit pas de répondre que les conseils départementaux sont libres d'établir à leur guise le règlement des écoles, car cette liberté n'est que relative : le ministre n'a-t-il pas le droit et le devoir de coordonner les règlements départementaux et d'effacer ce qu'il peut y avoir de choquant et d'injuste dans leurs disparates?

Quant aux grandes vacances, elles ont été de deux mois pour tout le monde pendant la guerre, mais, depuis la paix, on est revenu au régime réglementaire : en principe, elles sont de six semaines, mais une ou deux semaines peuvent être ajoutées aux vacances des maîtres qui ont « fait un cours d'adultes ou des conférences populaires ou contribué activement au fonctionnement des œuvres complémentaires de l'école ». Comment appliquer ce règlement? combien faut-il faire de « conférences populaires » pour avoir droit à huit jours de repos? Quelles sont les œuvres complémentaires de l'école qui peuvent conférer cet avantage aux maîtres qui leur apportent leur concours? A quel étalon mesure-t-on le degré de « contribution active » au-dessous duquel cet avantage est refusé? Tel instituteur, nous dit-on, gagne ses quinze jours de vacances parce qu'il a organisé dans sa commune une mutualité scolaire dont l'unique adhérent est son propre fils! Dans telle école, seul le directeur fait un cours d'adultes; faute d'auditeurs, ou faute de zèle, ses adjoints s'en dispensent. Mais on n'en ferme pas moins toute l'école pendant huit semaines : que deviendrait-elle sans directeur? et comment expliquer aux parents que les élèves des adjoints doivent travailler quinze jours de plus parce que leurs maîtres n'ont pas de leur devoir la même notion que leur directeur? Les adjoints jouissent donc de deux semaines de congé qu'ils n'ont pas méritées. Si, inversement, l'inspecteur d'académie n'accordait à cette école aucun congé supplémentaire, c'est le directeur qui serait privé d'une récompense réglementaire. Innombrables sont les anomalies de ce régime qui consiste à récompenser le zèle des instituteurs en abrégeant l'année scolaire. Elles nous sont signalées par les maîtres eux-mêmes aussi souvent que par les inspecteurs. Elles causent

dans le personnel un réel malaise. Il fallait donc essayer de les faire disparaître.

Tel était l'objet du projet préparé par l'administration : il fixait une même durée pour les vacances, grandes et petites, de tous les instituteurs. Leur nombre n'était pas sensiblement modifié : on se bornait à supprimer de la liste les « jours de fêtes patronales » qu'il n'est pas très utile de transformer en jours de congé puisque les fêtes patronales tombent en général un dimanche. On n'allongeait aucun des congés plus importants, mais on conférait au Conseil départemental le droit de disposer à son gré, au cours de l'année, de six jours de congé mobiles. Si bien que, suivant les habitudes et convenances locales, on aurait ici prolongé les vacances du jour de l'an, là prolongé les vacances de Pâques, ailleurs réservé un jour ou deux pour les jours gras ou pour des fêtes locales. Cette disposition, en vigueur dans l'enseignement secondaire et primaire supérieur, adoptée déjà par certains règlements départementaux de l'enseignement primaire, avait reçu l'assentiment de la majorité des inspecteurs d'académie consultés à ce sujet l'automne dernier. Ceux qui ne s'y étaient pas ralliés redoutaient que la liberté octroyée aux conseils départementaux ne vînt encore accroître, de département à département, l'inégalité des vacances. Aussi avait-on pris la précaution, pour éviter ce danger, de spécifier que le nombre des jours de congé mobiles serait le même dans tous les départements : s'ajoutant aux congés fixés par le règlement modèle qui sont eux-mêmes égaux pour tout le monde, ils auraient, sans créer une uniformité irréalisable et indésirable, donné satisfaction au désir d'égalité du personnel. Ce désir d'égalité était enfin satisfait par une disposition essentielle du projet, celle qui rapportait l'arrêté en vertu duquel les maîtres qui participent aux œuvres complémentaires de l'école bénéficient d'une semaine ou deux de vacances supplémentaires. Ainsi, non seulement les vacances, grandes ou petites, auraient eu même durée dans tous les départements, mais dans chaque département elles auraient eu même durée pour tous les maîtres.

Il avait semblé que cette dernière disposition, si souvent réclamée par tant de représentants qualifiés du personnel, rencontrerait un assentiment unanime. Au contraire, c'est

contre elle que se sont élevées les plus sérieuses objections. On a exprimé la crainte que la suppression des congés supplémentaires ne vînt porter un coup mortel aux œuvres complémentaires de l'école. Certes, les statistiques prouvent que ces œuvres, dont la prospérité avait fléchi pendant la guerre, c'est-à-dire pendant la période où les vacances étaient égales pour tous, paraissent reprendre vigueur depuis qu'est rétabli, au profit des maîtres qui s'y dévouent, le privilège des deux semaines de vacances supplémentaires. Mais on peut se demander quelle est la cause réelle de cette résurrection : est-ce l'appât des deux semaines de vacances? n'est-ce pas simplement le retour de la paix qui a rendu à leur tâche les instituteurs mobilisés et chassé de tous les esprits certains soucis nuisibles à nos œuvres? Quoi qu'il en soit, la commission de l'enseignement primaire du Conseil supérieur a estimé que la mesure serait dangereuse et, dans ces conditions, l'administration n'a fait aucune difficulté pour retirer son projet.

Mais la question demeure posée. Avant de la reprendre devant le Conseil supérieur, je serais très heureux de connaître l'opinion des instituteurs, des inspecteurs, des familles. Et si je me risque dès maintenant à indiquer les grandes lignes d'un nouveau projet, c'est pour fournir à nos lecteurs les bases d'une discussion [1].

*
* *

De l'exposé qui précède, il résulte assez nettement, j'espère, qu'on ne peut résoudre la question des vacances sans avoir réformé le régime des œuvres complémentaires de l'école. Il est impossible d'accorder à tous les instituteurs des vacances d'égale durée si l'on n'a pas découvert un moyen d'encourager autrement que par une prolongation des vacances ceux d'entre eux qui apportent leur collaboration à ces œuvres.

Quel peut être ce moyen? Le plus simple serait évidemment d'accorder une rétribution spéciale aux maîtres qui dirigent un patronage ou instruisent les adolescents et les adultes. Mais,

1. Le Conseil supérieur devant se réunir à la fin de juin, je souhaiterais recevoir le plus tôt possible les communications des lecteurs de la *Revue*.

dans l'état actuel des finances publiques, il n'y faut pas songer. Et même si l'état de nos finances s'améliorait, il faudrait attendre, pour pouvoir payer le service post-scolaire, le vote de la loi sur l'éducation des adolescents. Or, nous cherchons une solution immédiate.

On pourrait demander aux communes ou aux œuvres elles-mêmes de rétribuer les instituteurs. Mais les communes ne sont guère plus riches que l'État. Quant aux œuvres, elles ont souvent besoin des subventions de l'État et ne pourraient que rarement supporter seules une telle charge. Leur concours ne sera pas inutile, mais il ne faut pas compter sur elles pour une solution générale du problème.

On pourrait encore décider que l'enseignement post-scolaire — dont la loi n'a pas prévu la gratuité puisqu'elle n'en a pas prévu l'organisation — ne sera donné que moyennant finance. Puisqu'on autorise les maîtres à recevoir une rétribution des enfants pour les études surveillées, pourquoi ne leur permettrait-on pas de recevoir une rétribution des adolescents et des adultes pour des cours faits à leur intention? Si cette rétribution était modique, si des œuvres pouvaient se substituer aux indigents pour payer leur cotisation, les principes essentiels de l'école démocratique seraient sauvegardés, et il est à croire qu'un enseignement donné à des auditeurs volontaires, qui auraient fait, pour le recevoir, un léger sacrifice, serait plus profitable qu'un enseignement gratuit mais imposé de force à tous les jeunes gens. Au point de vue pédagogique comme au point de vue social, cette solution ne serait pas sans avantages. La question est de savoir si elle serait partout réalisable. Dans les campagnes, en particulier, le nombre des auditeurs volontaires serait-il suffisant pour récompenser le maître de ses efforts? — N'abandonnons pas cette idée, mais cherchons d'autres combinaisons.

Les autres combinaisons concevables ne sont pas d'ordre financier mais d'ordre pédagogique. Nous pourrions nous demander, par exemple, si dans nos écoles l'emploi du temps ne peut pas faire une petite place à l'éducation des adolescents et des adultes. Conservant le principe d'après lequel l'instituteur doit chaque semaine trente heures de classe, ne pourrions-nous pas rechercher si ces trente heures sont toujours indispensables aux enfants

de six à treize ans et s'il n'en pourrait pas distraire quelques-unes en faveur d'élèves plus âgés? Le règlement modèle prévoit des classes de demi-temps : cette indication, bien qu'elle ne paraisse pas avoir eu beaucoup d'écho, prouve qu'il n'est pas contraire à l'esprit des lois scolaires de retenir l'enfant à l'école moins de trente heures par semaine. Au surplus, ni l'enfant élevé dans sa famille, ni l'élève des écoles privées, ni celui des classes primaires des lycées n'est tenu de travailler six heures par jour. Rien ne nous empêche donc de décider, par exemple, que chaque classe du matin et du soir sera réduite d'un quart d'heure (soit une réduction de deux heures et demie par semaine) si l'instituteur consacre deux heures et demie par semaine à un cours d'adultes, à un patronage ou à une autre œuvre complémentaire de l'école.

Entendons-nous. L'organisation pourra être beaucoup plus souple que ne le laisserait supposer notre formule. Nous admettrions qu'un instituteur fît classe aux enfants cinq heures par jour pendant l'été et six heures pendant l'hiver; la réduction serait ainsi d'une demi-heure par classe pendant la saison où la fréquentation est médiocre, mais la classe aurait sa durée normale pendant la saison où la fréquentation est régulière. De même, durant l'hiver, période du repos relatif pour le laboureur, l'instituteur rural pourrait consacrer à ses adultes cinq heures par semaine au lieu de deux heures et demie, mais il aurait le droit de cesser complètement ce cours pendant l'été, période des travaux champêtres. L'essentiel serait qu'*en moyenne*, sur ses trente heures de service hebdomadaire, il en pût consacrer deux et demie aux œuvres complémentaires de l'école et le reste à l'école elle-même. Nul ne pensera que, dans ces conditions, l'instruction des enfants serait sacrifiée : au surplus des mesures pourraient être prises pour accélérer le mouvement de la classe par l'emploi de méthodes plus actives; les récréations qui coupent chaque classe pourraient être plus courtes puisque la classe elle-même serait moins longue; peut-être — mais j'en doute — serait-on amené à augmenter légèrement la dose du travail à faire dans la famille. Ainsi, sans nuire à l'enfant, on rendrait service à l'adolescent. L'enseignement post-scolaire entrant dans le service normal de l'instituteur,

il pourrait recevoir une véritable organisation. A l'ère des efforts dispersés succéderait l'ère des efforts coordonnés. Nous commencerions à construire l'aile qui, dans le magnifique monument scolaire conçu par la troisième République, est, jusqu'à ce jour, restée « en plan ».

Certes, toutes les difficultés ne seraient pas écartées. Toutes les œuvres complémentaires de l'école donneraient-elles aux maîtres qui leur accorderaient leur concours le droit de réduire d'un quart d'heure chacune de leurs classes? Non : la liste de ces œuvres devrait être soigneusement établie et limitée. Mais il ne faudrait pas que l'avantage fût exclusivement réservé aux maîtres qui se chargeraient d'un cours d'adultes. Cet avantage serait étendu, par exemple, à ceux qui consacreraient une partie de leur après-midi du jeudi ou du dimanche à diriger les exercices d'un patronage. Il ne faudrait pas, d'autre part, que le caprice d'un maître pût faire obstacle, dans une localité, à l'organisation d'un service post-scolaire ou périscolaire reconnu nécessaire par les autorités municipales et académiques. L'emploi du temps serait établi dans chaque école, ou mieux dans chaque localité, après avis des conseils des maîtres et des conseils municipaux. Et, la décision une fois prise par l'Inspecteur primaire ou l'Inspecteur d'Académie, chacun devrait s'y conformer. On ne saurait admettre que, dans une même école ou dans une même localité, la classe finisse un quart d'heure plus tôt pour les uns, un quart d'heure plus tard pour les autres, parce que les uns acceptent tandis que les autres refusent de participer aux œuvres complémentaires de l'école. Devenu régulier, le service post-scolaire serait organisé comme le service scolaire, en vertu d'un plan d'ensemble tenant compte de tous les besoins de la clientèle locale et assignant à chacun son rôle dans la tâche commune. Les anomalies que présente le régime actuel ne sauraient se reproduire dans un régime où les volontés individuelles devraient s'incliner devant une règle générale.

Rien n'empêcherait d'ailleurs de compléter cette organisation en recourant aux moyens financiers dont nous avons fait plus haut l'énumération. En ne demandant chaque semaine aux instituteurs et aux institutrices que deux heures et demie de leur temps, on ne réussira pas à faire une œuvre complète,

on ne constituera qu'un minimum de service périscolaire et post-scolaire Mais ce minimum pourra être augmenté par des cours ou des exercices que rétribueront les auditeurs, les sociétés d'instruction populaire ou les municipalités. Et l'État encouragera par ses subventions tous les efforts tentés pour achever son œuvre : après avoir construit l'édifice il ne se désintéressera pas des initiatives qui seront prises pour l'orner.

*
* *

Le problème des œuvres complémentaires de l'école ainsi résolu, il serait plus aisé de résoudre le problème des vacances. Tous les maîtres faisant sinon même besogne, du moins besogne de même durée, tous auraient droit aux mêmes congés. Et nous pourrions rapporter, sans risquer de nuire aux cours d'adultes et aux autres œuvres, l'arrêté qui octroie aux uns des congés qu'il refuse aux autres.

Resterait à savoir quelle serait la durée de ces congés. En ce qui concerne les grandes vacances, je n'ignore pas le désir d'un grand nombre d'instituteurs qui est de les voir porter de six semaines à deux mois. L'exemple donné par l'enseignement secondaire est contagieux : pourquoi, dit-on, refuserait-on deux mois de vacances aux instituteurs alors qu'on accorde aux professeurs deux mois et demi? La question, je n'hésite pas à le dire, me paraît ainsi mal posée : il ne s'agit pas d'établir des comparaisons entre les statuts de deux catégories d'éducateurs; il s'agit de savoir quelle est, pour des enfants, la durée optima des vacances. Si des vacances sont trop courtes, le repos de l'enfant est insuffisant; sa santé, son développement physique peuvent être compromis. Sont-elles trop longues? c'est son instruction qui est en danger, car il oublie durant le congé ce qu'il a appris durant l'année scolaire. Il faut donc assigner aux vacances une durée assez longue pour que l'enfant se repose, assez courte pour qu'il ne perde pas son acquis. La solution de ce problème n'est pas la même pour les enfants de tous les âges; un enfant de quinze ans peut sans inconvénient interrompre ses études plus longtemps qu'un enfant de dix ans. Pourquoi? c'est d'abord que ses études, comportant moins de mécanisme, exigent moins de continuité

dans l'entraînement; c'est aussi qu'il peut plus aisément se livrer à un travail personnel et continuer, pendant ses vacances, à s'instruire seul par la lecture. J'estime, pour ma part, que les vacances de l'enseignement secondaire sont trop longues. Peut-être faut-il chercher dans leur excessive durée la cause de toutes les crises par lesquelles passe, dit-on, cet enseignement. Après deux mois et demi de congé, on ne peut que constater une déperdition considérable dans les souvenirs, dans les connaissances et dans les habitudes intellectuelles. Néanmoins, je reconnais qu'il est naturel d'accorder aux élèves de l'enseignement secondaire, comme à ceux de l'enseignement primaire supérieur, des vacances plus longues qu'à ceux des écoles élémentaires. Quant à nos petits écoliers, prolonger leurs vacances ce serait leur nuire. Si j'évoque les souvenirs d'un temps où les élèves des écoles primaires — et leurs maîtres — se contentaient, en guise de grandes vacances, de l'unique mois de septembre, je crois bien pouvoir affirmer que leurs études étaient au moins aussi solides que celles de leurs camarades plus jeunes. Les perfectionnements apportés à nos méthodes d'enseignement n'ont-ils pas été neutralisés par l'erreur pédagogique commise en allongeant les vacances? Ne savions-nous pas plus imperturbablement que nos élèves notre histoire et notre géographie? n'étions-nous pas plus impeccables en orthographe? Et ce résultat n'était il pas dû, au moins en partie, à la quasi-continuité de notre labeur? Pourtant, je ne demanderais pas de revenir à l'ancien régime et de réduire à un mois la durée des grandes vacances. Mais tant que la société Binet n'aura pas prouvé par des expériences décisives [1] qu'une interruption de deux mois est meilleure pour les études qu'une interruption d'un mois et demi, je ne me résignerai pas à proposer de porter à deux mois les vacances des écoliers de France.

En revanche, je verrais volontiers couper l'année scolaire par deux congés de huit ou dix jours. Après un trimestre de travail, une semaine de détente ne pourrait produire que des

1. J'entends par là qu'il ne suffirait pas de faire une enquête et de récolter les opinions des intéressés, mais qu'il faudrait mesurer avec précision le nombre des souvenirs conservés après un mois, six semaines et deux mois de repos.

effets salutaires. Sans doute, à l'heure actuelle, le premier trimestre est relativement court et il est déjà coupé par le congé de la Toussaint. Mais, sauf dans les régions viticoles du nord-est où la vendange se termine en octobre, il y aurait intérêt à placer les grandes vacances du 14 juillet au 1er septembre ou du 1er août au 15 septembre : dans les deux cas, le premier trimestre, même coupé par la Toussaint, serait très long et le « pont » de Noël au jour de l'an deviendrait nécessaire. Quant aux vacances de Pâques, elles sont de tradition, et, malgré la « mobilité » de la fête qui les amène, elles interrompent, elles aussi, les études, à un moment opportun.

A ces congés importants, faudrait-il ajouter, de-ci de-là, quelques jours de repos? Nécessairement : on ne peut pas faire classe les jours fériés, le jour de la Toussaint, le lundi de la Pentecôte, le 14 juillet. On pourrait encore laisser aux conseils départementaux la latitude d'attribuer à leur guise deux ou trois jours de congé pour donner satisfaction aux habitudes locales. Mais, en dehors de ces jours réglementaires dont la place au cours de l'année varierait de département à département ou de commune à commune, mais dont le nombre total serait le même partout, aucune interruption du service scolaire ne serait tolérée. A l'heure actuelle (les instituteurs le proclament eux-mêmes) des abus se commettent : l'année scolaire ressemble à la peau de chagrin dont parle Balzac; elle se rétrécit de plus en plus. Tout est prétexte pour allonger la liste des congés exceptionnels : les joies et les deuils, les mariages et les enterrements, les congrès et les examens, les visites officielles et les conférences pédagogiques. Il est temps de réagir. Les autorités scolaires doivent se mettre d'accord avec les municipalités pour que les cérémonies en l'honneur des morts de la guerre aient lieu en dehors des heures de classe. Et c'est à plus forte raison en dehors des heures de classe que doivent avoir lieu les autres cérémonies auxquelles les écoliers et leurs maîtres ont moins de raisons d'assister. On ne choisira plus pour les conférences pédagogiques d'autre jour que le jeudi. Et les réunions corporatives devront se tenir soit le jeudi, soit le dimanche, soit pendant les vacances. Aucune autorité locale ou régionale ne devrait s'attribuer le droit d'accorder un jour de congé soit

comme « don de joyeux avènement », soit en souvenir d'une visite. Seul le Ministre se réserverait ce privilège dont il n'userait que dans des circonstances tout à fait exceptionnelles. Nos élèves doivent prendre l'habitude de considérer que le travail, plus que le repos, est une fête et qu'on honore mieux vivants et morts en travaillant qu'en flânant. On repoussera donc toutes les occasions qui se présenteraient d'interrompre la classe. A l'heure où la France a tant besoin du labeur intense de tous ses enfants, l'instituteur ne doit pas donner autour de lui l'impression que la loi du travail n'est pas sa loi.

En résumé, le projet sur lequel nous consultons nos lecteurs consisterait à organiser l'enseignement post-scolaire en l'intégrant dans le service normal des instituteurs, et à fixer pour tous des vacances égales, suffisantes pour reposer maîtres et élèves, assez courtes cependant et assez rares pour que l'élève n'ait pas le temps de perdre son acquis et pour que l'opinion conserve au maître le respect qu'elle doit à tout travailleur.

Paul Lapie.

---

# Lettres sur la coopération scolaire[1].

A Monsieur l'Instituteur de X...

Première lettre.

> Le véritable enseignement n'est pas celui qui transmet des notions toutes faites, mais celui qui rend capable de se former à soi-même de bonnes notions.
>
> (De Gérando.)

...Vous voulez, me dites-vous, constituer un musée scolaire et développer dans votre école l'enseignement par les choses. Vous avez constaté, d'une part, que l'esprit de l'enfant est avide de concret alors que l'abstrait l'ennuie, et, d'autre part, que les leçons purement verbales ne font trop souvent que des perroquets, qu'on les apprend parce qu'il est plus facile et plus vite fait de les apprendre que de les comprendre, mais que ce savoir, appris plutôt que compris, s'évanouit rapidement en des cerveaux qu'il n'a pu modeler, développer, et disposer au perfectionnement. Voilà bien les raisons puissantes qui peuvent décider un bon

1. Quelques communications fort aimables venues des Écoles normales, des demandes de renseignements émanant de lecteurs de la Revue, et dans divers départements, des créations de coopératives à l'instar des nôtres nous ont mis dans l'obligation de réunir en une brochure* les indications qui peuvent aider les maîtres désireux de procurer à leurs écoles les ressources indispensables à l'amélioration des méthodes. Afin d'essayer de justifier la note beaucoup trop bienveillante de la rédaction en répondant à ses intentions, nous avons joint à ces indications les explications qui vont suivre.

* Cet article est extrait d'une brochure intitulée « la Coopération à l'École primaire » qui doit paraître incessamment (Delagrave, Éditeur), et que nous ne saurions trop recommander à nos lecteurs.

Elle leur fournira une documentation complète sur cette application si intéressante et si neuve de la coopération à l'Enseignement.

maître à rénover ses méthodes. Nous aussi, nous avons remarqué que le manuel scolaire, même bien fait, et la leçon qu'on en tire ne sont d'ordinaire que pur verbalisme et que les phrases qu'on en donne à retenir ne sont que phrases vides de sens pour l'enfant. Ce n'est que par l'observation directe et préalable des faits et des détails, et par l'expérimentation simple, ce n'est qu'après des constatations personnelles, nombreuses et variées, que de telles phrases peuvent prendre un sens réel dans l'esprit enfantin; ce n'est qu'à des choses vues et qu'à des faits personnellement éprouvés que l'enfant peut accrocher les mots qui les étiquètent et les phrases qui les formulent ou les expliquent. Il retiendra quand il aura compris, pris ensemble en sa mémoire, et les mots qu'il ne connaissait pas, et les choses qu'il aura vues et qui sont désignées par ces mots.

Retenir? Acquérir des notions? Constituer un bagage de connaissances? Ce n'est point là toutefois le but essentiel, ni d'ailleurs le seul résultat de la méthode concrète. Un bagage? Prenons garde que tous les bagages sont des impedimenta et qu'on est souvent gêné dans la pratique par des idées ressassées qui empêchent tout effort ou par des recettes qui passent pour réussir partout et échoueront chez vous. Un bagage? soit, mais lequel, et comment acquis? Le bon sens des nombreux praticiens que nous avons interrogés nous a confirmé dans cette idée que demander à un enfant de parler de tout et du reste, c'est vraiment errer. Le rendre curieux, lui apprendre à se rendre compte par lui-même et à réfléchir, à la bonne heure! Mais le gaver de réponses à des pourquoi qu'il n'a jamais songé à poser, c'est souvent l'assotter et, s'il emmagasine facilement, c'est lui laisser croire qu'il a tout vu et qu'il n'a plus rien à apprendre. Laissons donc de côté, avec les explications qu'il connaît déjà ou qui sont trop évidentes, celles qu'il pourra trouver seul plus tard par la pratique, celles qui portent sur les choses qu'il n'aura jamais à connaître : et voilà du temps tout trouvé pour appeler son attention sur ce qui l'intéresse par-dessus tout : les réalités concrètes. A l'aide de ces réalités, de ces choses toutes prochaines, il sera facile de lui mettre en tête, et vraiment tout est là, une « honnête curiosité » de savoir et le désir de chercher à se rendre compte par lui-même; il sera facile ainsi, en le munissant d'une bonne

et forte méthode, de former son esprit aux bonnes habitudes, à l'observation attentive des faits, à l'expérimentation prudente et sagace, à la réflexion et au raisonnement. Plutôt que de « criailler à leurs oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir », habituons donc nos élèves à toujours partir [1] des faits observés minutieusement, à ne pas précipiter leur jugement, à réfléchir et à raisonner, attentifs au « choix et triage de raisons » et enfin à conclure modestement. Faisons cela surtout et foin du bagage! De ce bagage qui d'ailleurs, de douze à vingt ans, a tout le temps de s'évanouir s'il n'est entretenu par l'emploi de cette méthode [2]. Faisons cela et nous aurons formé non seulement un homme instruit au vrai sens du mot et, bien plus, un homme capable de s'instruire seul [3], mais encore le bon citoyen que la démocratie attend toujours, auprès de qui perdront désormais leur temps les « bourreurs de crâne » de tout acabit.

Il faut autre chose encore pour que nos enfants, même munis de cet outil de perfectionnement indéfini qu'est un esprit bien formé, puissent continuer à s'instruire et à progresser dans le milieu qui sera le leur. Il leur faut le goût même et le désir de se perfectionner, désir qui, si l'on sait le provoquer, deviendra une habitude et la passion de la vie. Ici les leçons les meilleures ne suffisent plus; il y a une ambiance à créer, et quand cette ambiance est créée, c'est très souvent un fait minuscule qui vient déterminer une vocation. A la base de toute belle carrière (et l'on peut faire une belle carrière dans toutes les situations de la vie) il y a un enthousiasme enfantin. Ce sont de tels enthou-

---

1. Dire à un enfant les choses et les lui montrer ce n'est pas apprendre à observer (H. Spencer).

2. Il va sans dire que nous ne méconnaissons pas l'utilité du mot qui complète et précise l'idée ni celle du manuel qui fixe la leçon. Nous voulons dire que les choses doivent passer avant les mots, l'observation avant l'explication, la formation de l'esprit avant la fixation des connaissances. « Cette partie du monde extérieur qui tombe sous nos sens est la condition *sine qua non* de toute connaissance; et si vous saisissez fortement les faits renfermés en elle, vous pourrez vous avancer sans crainte vers des régions supérieures » (William James : Causeries pédagogiques).

3. La science n'a vraiment de pouvoir éducatif qu'à la condition d'entrer dans le détail. Un extrait, un condensé de science est le plus vide, le plus insupportable des verbiages précisément parce qu'il est plus plein de choses (Bouasse).

siasmes qu'il importe de provoquer, c'est cette chaleur d'imagination, cette ardeur admirative qu'il faut allumer et entretenir avec soin, si l'on veut que l'enfant sente comme un élan vers le genre d'occupations qui seront les siennes, si l'on veut qu'il entende cet appel intérieur, qui constitue proprement la vocation.

Éveiller l'intérêt, susciter des enthousiasmes? Il faudrait pouvoir montrer des merveilles. Sans doute; mais précisément tout est merveille dans la nature à qui sait la regarder, depuis le beau cristal d'alun que vous pouvez fabriquer, jusqu'au gracieux spiranthe de nos bois, jusqu'à la libellule traînant péniblement sur la rive l'enveloppe fangeuse d'où elle va sortir, vive et légère, ivre d'espace et de lumière. Pour l'enfant surtout, les merveilles abondent et vraiment tout est merveille pour lui, pour ses yeux « étonnés et ravis », pour son esprit neuf où l'imagination règne encore en maîtresse. Pourquoi donc, dès son entrée à l'école, fermer brutalement la porte sur tout ce qui l'intéressait, pour lui faire une vie factice dans une atmosphère triste et froide de mots et d'abstractions? N'est-il pas préférable de lui faire retrouver à l'école le milieu qu'il connaît déjà en l'obligeant à découvrir des explications auxquelles il n'avait pu songer, et ainsi de le lui faire comprendre, de le lui faire aimer.

Des maîtres timorés voyant tout ce qui a été réuni dans certains musées se sont récriés : « A quoi bon tout cela, nous n'avons jamais vu cela nulle part, pas même à... pas même à... ». A quoi peuvent bien être utile, ici, ce microscope, cette usine électrique en miniature, etc. Mais à amuser nos enfants tout simplement, et aussi à leur montrer que, tout comme l'enfant de la ville, comblé de jouets semblables par un riche parrain, ils ont, eux aussi, rencontré une marraine magnifique qu'ils ne connaissaient pas : l'Union. Si, avec cela, nous réussissons à leur faire découvrir des spectacles insoupçonnés et de nouveaux sujets d'étonnement, aurons-nous perdu notre temps? Si, parmi ces enfants à l'enthousiasme facile, une vocation s'éveille comme celle du Corrège à la vue d'un tableau de Raphaël, avons-nous donc trop de savants, ou trop d'électriciens [1]? C'est précisément à l'école primaire

1. Nombre de moulins abandonnés pourraient, s'ils étaient équipés, fournir à bon compte l'éclairage des villages riverains de *la B...*. « Nous y

qu'un outillage scientifique est nécessaire pour que, plus tard, l'enseignement puisse, sans inconvénients, devenir plus théorique et plus abstrait. C'est à l'école primaire que les instruments sont précieux pour éveiller la curiosité, pour faire goûter l'intérêt des choses prochaines, et pour donner cette conviction qu'il n'est pas besoin d'aller bien loin pour trouver des merveilles : la feuille ou la fleur auprès de laquelle on passait indifférent, la bête qu'on écrasait du pied dédaigneusement. Ainsi la grande majorité de nos élèves pourra se prendre au charme des choses et aux mystères de la vie.

...De tout cela, vous êtes, mon cher Instituteur, depuis longtemps persuadé. Mais c'est une montagne à soulever dès qu'il s'agit d'en persuader nos argentiers. Allez donc dire à M. le Maire qu'il vous faudrait, par exemple, un microscope et une petite usine électrique! Je gage que, même très bien disposé pour l'école, il vous regardera très attentivement.... Si, pour un simple nécessaire expérimental, il veut bien entrer dans vos vues, je ne réponds pas qu'il ne se trouve dans le Conseil quelqu'un pour dire d'un ton sans réplique (le ton du sans-culotte déclarant à Lavoisier : « La République n'a pas besoin de savants! »), qu'il faut d'abord apprendre à lire, à écrire et à compter. Il faut d'abord apprendre cela, c'est parfaitement exact; mais il n'en sera pas moins vrai que vous n'aurez rien obtenu.

Avec la coopération des enfants, vous aurez à votre disposition tout ce que vous voudrez, non pas peut-être tout de suite, car il faut commencer par l'indispensable, mais à la longue, au fur et à mesure que les enfants auront été intéressés. La valeur de tels et tels musées que je connais a crû et croît progressivement : 500, 700, 900 francs; et l'on déborde assez vite les nécessités de l'enseignement scientifique. On peut alors songer à rendre successivement tous les autres enseignements aussi concrets que possible par l'achat d'appareils, d'images, etc.

Vous m'avez demandé le meilleur moyen à employer pour mener votre projet à bonne fin; je vous donne celui que j'ai vu

---

avions songé, nous répondait un maire; même, avant la guerre, des Boches étaient venus voir cela. Mais dans tout le canton, il n'y a pas un ouvrier qui puisse s'en charger. »

employer avec succès et je désire qu'il vous rende tous les services attendus.

Veuillez agréer....

Deuxième lettre.

> **Avec l'enfant on obtient souvent mieux le plus que le moins quand le plus est un exercice de l'activité et que le moins est une privation pure et simple.**
> **(Mme Necker de Saussure.)**

...L'outil coopératif, une fois créé, pourra nous rendre d'autres services. Il ne faut pas craindre, dans ce but, d'exagérer les mérites des enfants en ce qui concerne la constitution de leur musée et les premiers résultats obtenus. Quelle fierté pour eux et quelle excitation à de nouveaux efforts quand on leur dit : « Votre école est maintenant pourvue de ceci ou de cela; si elle l'est, c'est grâce à vous, à votre union. Voici ce qui serait encore désirable, ce que vous pourriez faire, j'en suis sûr; examinez la chose, étudiez les moyens! » En provoquant ainsi le déploiement d'une activité joyeuse et confiante en sa force, le maître peut être singulièrement aidé dans sa tâche, moralement comme matériellement. Il n'a plus en face de lui des auditeurs passifs et des intelligences inertes, mais des esprits éveillés et actifs, solidarisés pour le bien de l'école et de tous. L'effort personnel, indispensable au succès des études est produit incessamment ici par l'action collective et par une émulation d'une autre nature que celle qui cherche à conquérir un rang meilleur. Cette solidarité ainsi établie, pourquoi donc ne la ferait-on pas servir, comme on dit en administration, à toutes fins utiles? Par exemple, à la bonne tenue de la classe et à l'éducation intégrale de nos enfants?

Un exemple des plus simples. Appelé au dehors et obligé de paraître un instant à la porte de la classe, voici un maître qui revient sur ses pas et jette, parfois au hasard : « Un tel, vous surveillerez! » Serait-il donc si difficile d'établir qu'en pareil cas, le Bureau de la société prend en mains la bonne tenue de

la classe et qu'*ipso facto*, sans qu'un mot soit dit, le Président prend la place du Maître. Il y a bien le premier de la classe, mais il change tous les mois, et ce n'est pas toujours le plus énergique, ni celui qui a le plus d'influence sur ses camarades. Le Président élu est aimé, on a confiance en lui, il est appuyé par le Bureau. En le chargeant d'assurer l'ordre, l'instituteur donne aux enfants le sentiment, plus ou moins vif d'ailleurs, qu'ils sont leurs propres maîtres, qu'ils sont responsables de leurs actes individuellement et collectivement; tout comme en ce qui concerne la coopération en faveur du musée, ils comprendront qu'on ne les traite plus en enfants mais en hommes. Cette liberté et cette confiance accordées à nos élèves développeront chez eux, avec l'esprit d'initiative, le sentiment de la responsabilité. Pourquoi ne pas étendre progressivement le système et ne pas l'appliquer, dans l'intérêt de l'école, à des services et soins divers : fréquentation scolaire, notation des absents, distribution à domicile de bulletins d'absence imprimés aux frais de la société, exactitude, soins aux petits, etc.? Tels et tels de ces soins intéressent les élèves plus que le maître : pourquoi ne s'en chargeraient-ils pas? Est-ce vraiment au maître à passer un chiffon humide sur les tables, à ouvrir les vasistas, etc.? Pourquoi assume-t-il donc aussi facilement le rôle de gendarme, alors que l'ordre et la discipline sont le bien de tous et peuvent être assurés par tous? Et qu'est-ce donc pour l'enfant qu'une école où tout est prévu, ou par des règlements éternels ou par la volonté d'un autocrate, une école où il n'a qu'à s'incliner, à se plier, à allonger ses oreilles? Allons! l'autocrate ne commandera plus, il n'imposera plus, il ne réglera plus tout à lui tout seul [1]; et il ne fera plus tout non plus sans aide. A ses jeunes coopérateurs de montrer ce qu'ils savent faire! En agissant eux-mêmes (ou en se le persuadant c'est tout un), qu'ils prennent donc connaissance de leurs propres forces et qu'ils exercent leur jeune liberté. Quelle joie pour eux d'être en confiance, d'agir ensemble, de se sentir les

1. Entendons qu'il commandera de moins en moins. Le but n'est-il pas, en éducation, de se rendre peu à peu inutile? C'est ce que savent faire les bons maîtres. « La liberté n'est rien sans des hommes libres. Mais qui les fera libres, sinon la liberté. C'est elle, la grande éducatrice. En donnant le pouvoir, elle éveille le vouloir » (G. Deherme).

coudes, de répudier et la crainte, et la jalousie, et les sentiments égoïstes! Cela n'empêchera nullement le maître, leur grand ami maintenant, de les suivre d'un œil attentif et amusé, de les aider à marcher sans trop tirer sur les lisières, de les conseiller, de leur suggérer les actes nécessaires. Les bonnes raisons qu'ils trouveront d'agir d'une façon ou d'une autre viendront évidemment de lui, mais par un chemin détourné et sous une forme telle qu'elles paraîtront, et seront par là même des raisons personnelles; non seulement on aura ainsi substitué l'entente, l'entr'aide, le concert où chacun fait sa partie pour le bien de tous, aux compétitions égoïstes, à l'orgueil qui isole et à l'individualisme forcené, mais encore on aura essayé de former dans l'enfant, trop longtemps traité en enfant, l'homme de demain.

Nos vieux traités d'éducation n'ont jamais prévu en fait d'organisation pédagogique que l'aménagement du cadre scolaire : horaire, compositions, etc.; si nous organisions à présent nos écoliers en instaurant la vie intérieure de l'École?

...Voilà pourquoi, même en admettant l'entier concours de la Municipalité, il est utile d'obtenir la collaboration de vos élèves et d'accepter, pour le bien de l'école, la coopération de toutes ces jeunes volontés. La société est sans doute un moyen d'avoir un budget annuel; il faut voir surtout en elle un moyen d'éducation et elle peut être cela, même si l'on réduit son rôle à l'enrichissement de l'outillage scolaire. Elle le sera davantage quand on le voudra, quand les enfants associés, ayant fait leurs preuves, le maître leur confiera peu à peu et progressivement des services nouveaux. Alors le temps viendra où, dans l'école ainsi organisée, il semblera vraiment que c'est aux enfants eux-mêmes qu'aura été confié le soin de leur propre éducation.

N'est-ce pas là, mon cher Instituteur, un bel idéal à poursuivre et à réaliser?

Il est certain qu'une telle organisation ne s'établira pas toute seule et qu'au début vous aurez un surcroît de travail. Il vous faudra réfléchir longuement, non seulement aux buts à proposer immédiatement, mais encore aux meilleurs moyens de les atteindre. Dans l'enseignement des sciences, par exemple, il faudra établir des programmes saisonniers pour les expériences de longue durée et d'autres pour les observations à faire en dehors

de la classe; il vous faudra examiner, pour chaque leçon, ce que l'enfant peut observer hors de la classe et le lui indiquer, ce qu'il faut lui montrer en une petite exposition à la planche spéciale placée sous le préau, ce qu'il peut voir en classe au cours de la leçon et ce qu'il pourra faire à la maison : plus il aura vu de choses, plus il aura observé attentivement et plus il sera devenu apte à comprendre vos explications et même à s'instruire seul. Mais, cela fait, votre école sera organisée, et cette organisation patiente, non seulement permettra à vos élèves de s'élever, mais elle aura fait passer en leurs mains des soucis et des petits soins dont l'absence vous permettra de donner toute votre attention à des sujets plus importants. Vous aurez toute liberté d'esprit pour les mieux guider, pour leur apprendre comment on étudie un fruit, un animal, comment on fait une coupe, comment on s'instruit au cours d'une promenade, comment on rend compte de ce qu'on a vu par le rapport écrit ou verbal et par le dessin, comment on en garde le souvenir en des notes brèves et par le croquis rapide. Quand vous leur aurez appris cela, quand vous aurez fait avec eux quelques promenades, laissez-les faire. Ils circulent librement le jeudi; ils continueront, mais en quête de récoltes à opérer, de choses à recueillir, d'études à faire sur vos indications : vous leur aurez donné la clef du jardin merveilleux de la Nature; à eux de s'y promener librement.

N'oubliez pas, au reste, que le fonctionnement même de la société rentre dans le cadre de la vie scolaire. Nul ne peut songer à vous blâmer, tout au contraire, de faire, au lieu de la résumer d'après le livre, une élection pour de bon, à la leçon d'instruction civique; rien ne s'oppose, tout vous invite, à prendre pour sujet de rédaction des « choses vues » et des phénomènes observés directement. La société a décidé de s'abonner à un journal, ce n'est nullement à vous à faire la lettre; chaque élève la fera à la leçon de rédaction : l'auteur de la meilleure demande la recopiera et la mettra lui-même à la poste avec le mandat qu'il prendra lui-même au compte du trésorier. Tantôt la coopération sera au travail individuel un précieux stimulant; tantôt elle sera comme un enseignement mutuel. Pour l'établissement d'une monographie de plante ou d'animal, pour l'étude d'un phénomène extérieur à l'école ou d'un métier local, elle pourra orga-

niser le travail collectif : une commission ou une équipe fournira, à une date fixée, un compte rendu collectif dont toute la classe bénéficiera.

Et cela ne vaut-il pas quelques efforts de plus que de former des enfants capables de continuer eux-mêmes leur éducation? Nous qui avons vu de grands jeunes gens saturés de science livresque se débarrasser de leurs livres de classe à leur entrée dans la carrière, nous sommes sûrs que l'enseignement ainsi compris, l'enseignement sans livres au début, leur donnera, au contraire, le goût des livres, parce qu'ils aimeront à se rendre compte; ils auront l'habitude de confronter leurs observations avec celles d'autrui et de rechercher ce qui aurait pu leur échapper. Vous les reverrez à l'École, ces élèves-là, après leur sortie, parce que vous n'aurez pas voulu que l'École reste un monde fermé au monde extérieur, un monde distinct de la famille et du milieu social et parce que, en leur faisant étudier ainsi ce milieu, vous les y aurez attachés par les liens puissants d'une précoce et joyeuse accoutumance.

Veuillez agréer....

## Troisième lettre.

> **Le but de l'éducation n'est pas de faire des machines, mais des personnes.**
>
> **(Paul Janet.)**

Vous voulez donc, mon cher Instituteur, que votre École vive et que la liberté y entre avec l'air et la lumière. Vous avez compris la vertu de la coopération; vous croyez à l'énergie de ces jeunes intelligences; vous êtes prêt à leur faire confiance.

Ce sont là des dispositions indispensables pour réussir complètement.

Rien n'est d'ailleurs plus facile que de fonder la société : il suffit de faire passer chez les autres les convictions qui vous animent. Sans entrer avec eux dans trop de détails et en n'exposant, pour le moment, que le côté utilitaire, le but immédiat de la société, la création du musée scolaire, vous obtiendrez facilement les adhésions nécessaires, soit que vous vous adressiez directement aux enfants, soit, ce qui vaut mieux, en exposant

la question devant les parents convoqués à une réunion préparatoire. Dans les deux cas, l'opinion de la classe devra être préparée avec soin. Quelques expériences intéressantes et dont on ne manquera pas de souligner l'intérêt, quelques réflexions telles que : « Ah! si nous avions ce qu'il faut, nous en ferions bien davantage! » et aussi quelques visites préalables aux pères de famille influents, tout cela vous aidera. Et la société, fondée d'un vigoureux effort initial, c'est votre musée créé à bref délai, c'est votre musée, grossi soudainement par la Fête scolaire, et s'enrichissant d'année en année, de mois en mois, à la condition bien entendu que vous restiez toujours fidèle à l'esprit de la société et aux principes que vous avez compris.

Si, en effet, on en vient à concevoir la coopération comme une mécanique qui permet d'avoir des fonds pour acheter et entasser, il ne faut pas s'étonner que les adhérents se retirent l'un après l'autre. La création d'un outillage scolaire est la condition indispensable de la rénovation des méthodes, mais elle ne saurait dispenser d'employer les méthodes nouvelles. On pourrait faire des expériences intéressantes, mais, faute d'habitude et d'entrain, on ne les fait pas : pourquoi donc les enfants continueraient-ils à apporter de l'argent puisqu'on ne leur donne rien en échange? Ils avaient payé leurs places pour une représentation qui n'a pas lieu; on ne les y reprendra plus puisqu'on ne leur donne pas le plaisir attendu. Il importe, comme on dit, de leur en donner pour leur argent et même de faire constater, par le relevé des expériences faites, qu'on a fait bonne mesure — Si ailleurs le maître s'occupe lui-même de percevoir les cotisations, il ne s'agit plus dès lors d'un sacrifice volontaire et d'un acte de bonne camaraderie, mais d'une redevance au maître, d'un impôt arbitraire : toutes choses qui lassent vite en France. — Si, plus loin, le maître ne peut oublier un moment qu'il est le maître; s'il veut imposer ses vues dans les achats à faire; ou bien si, en matière d'élection, il fait de la canditature officielle, très rapidement, il paraîtra à tous que, dans ces conditions, la société n'est plus faite pour les élèves, mais pour le maître seul.

Il y a évidemment plusieurs manières de s'y prendre mal. Pour fonder et pour faire vivre la société, l'essentiel est de traiter

les enfants avec le plus grand respect et comme s'ils étaient déjà de grandes personnes, de leur faire confiance et de les aimer, de leur faire goûter les joies de l'initiative et de la liberté. Encore une fois, cela ne dispense pas de les guider; le directeur doit toujours diriger, mais il y a la manière : proposer plutôt qu'imposer, conseiller plutôt que proposer, suggérer plutôt que conseiller. Et cela est d'autant plus facile, qu'entre le directeur et les élèves, il y a des intermédiaires, le Conseil, le Bureau, le Président.

...La société vit. La rentrée régulière des cotisations est comme le thermomètre qui enregistre aux yeux de tous la chaleur affectueuse dont on entoure l'œuvre créée. Évidemment, il n'y a pas de société durable sans ce sacrifice volontaire qu'est le versement régulier d'une cotisation. Mais réduire à cela la coopération, serait faire fausse route malgré les beaux résultats matériels qu'on peut en attendre. Il s'agit d'organiser maintenant la coopération effective des élèves. Il s'agit de désigner à leur activité des buts variés, et ceux qui sont indiqués aux statuts, et ceux dont vous-mêmes pourrez voir l'utilité. Entre ceux qui leur sont désignés, ils choisiront eux-mêmes. Le plus souvent, c'est une constatation faite en leur présence et la suggestion qu'elle provoquera de votre part qui amènera la création d'un service spécial, d'un règlement ou d'une petite entreprise collective.

Gardez-vous cependant de vouloir faire trop à la fois, de pousser à la multiplication des services et des règlements. A éparpiller ses efforts, on risque de les annihiler et d'ailleurs, avec les enfants, il importe essentiellement de varier l'intérêt. Occupez-vous d'abord, cette année, du musée scolaire et des expériences à faire; en plus, faites comprendre l'utilité d'une équipe chargée de la propreté des locaux. Lorsque, sur ces deux points, vous aurez obtenu des résultats tangibles, et une année est, pour cela, un minimum de temps, vous pourrez, tout en conservant ces organisations, leur faire adjoindre la modernisation d'un autre enseignement (histoire, instruction civique, etc.) par les images, les textes et les documents et un autre service (cultures, fréquentation scolaire, etc.). Comme vous aimez votre métier, votre classe, votre localité et que vous êtes dépourvu

de toute ambition, hors celle de faire votre devoir, vous aurez, avec le temps, une école où de saines et solides traditions auront pu prendre racine peu à peu.

Dans ce milieu rural que vous aimez — tout aussi bien qu'en un poste plus en vue — vous aurez fait œuvre utile à tous points de vue.

Pour n'avoir pas recherché avant tout à inculquer à vos élèves un savoir facile à vérifier immédiatement, mais trop souvent de pure forme, vous les aurez munis de connaissances sûres et durables [1] et, bien mieux, vous leur aurez donné les moyens et le goût de les accroître par eux-mêmes. Encore n'est-ce rien que de savoir : mais comprendre! mais aimer! mais agir! Par l'organisation coopérative, vous aurez habitué vos enfants à tout cela. Vous aurez fait reculer la crédulité, l'égoïsme, l'indiscipline, l'obéissance passive et la routine. Mieux que par l'enseignement purement livresque et le seul travail individuel, vous aurez pu étudier et distinguer ceux qui méritaient d'être encouragés dans un sens ou dans un autre. Vous aurez ainsi fait vraiment œuvre d'éducateur. Et vous aurez aussi travaillé efficacement au relèvement du pays. Après la grande guerre, comme après la guerre de 1870, on peut en croire Marcelin Berthelot : « C'est le paysan robuste, laborieux, intelligent qui a toujours fait la force de la patrie; c'est par là que nous avons résisté à tant d'épreuves et de catastrophes; c'est par le paysan libre, actif et instruit que nous maintiendrons la prospérité et la grandeur de la France ».

Veuillez agréer....

PROFIT.

---

1. « Entendre c'est bien, voir c'est mieux! Les choses qui entrent par les oreilles prennent un chemin plus long que celles qui entrent par les yeux, lesquels sont des témoins plus sûrs et plus fidèles » (HORACE).

# Observations sur une classe d'anormaux.

*(Suite.)*

---

## L'état intellectuel.

Inutile de chercher dans nos 28 sujets un seul normal au point de vue intellectuel, puisque des examens pédagogiques et médicaux, conduits par une commission compétente, ont eu pour résultat de les déclarer anormaux et de les isoler dans une classe spéciale. Donc ils sont tous, au point de vue de l'intelligence et du savoir, des diminués.

La diminution la plus apparente est celle du langage. Les troubles de la parole ne sont pas rares. 11 enfants parlent normalement; les autres sont plus ou moins atteints. 4 ont du bégaiement; 2 d'entre eux sont des bègues francs; l'anomalie de l'un est même compliquée de sygmatisme frontal. Il y a 1 bègue léger et 1 autre dont le bégaiement ne se remarque que dans l'expression rapide et surtout dans la colère. Lorsqu'il lit, il suffit de lui dire : « Lis vite », pour constater cette anomalie; il trébuche sur les mots; son articulation devient impossible, il avale les sons. Nous trouvons 11 nasillards. Cela ne paraîtra pas étonnant si l'on veut bien se souvenir que 13 enfants ont des végétations. 3 articulent mal, 3 ont du sygmatisme frontal; 1 a de la rhinolalie ouverte, et 1 autre de l'hottentotisme léger.

Les diagnostics médico-pédagogiques formulés par la Commission classent nos 28 anormaux psychiques d'après le degré d'arriération ou d'infériorité et d'après l'état de calme et d'agitation. Nous avons de la sorte : 16 arriérés légers, 10 arriérés

moyens, 2 arriérés profonds. D'autre part, 7 sont calmes, 9 sont agités ou instables, 10 sont très agités, ou très instables, 2 sont mixtes, tantôt calmes ou plutôt affaissés, tantôt d'une agitation excessive. Chez l'un d'eux, l'arriéré profond, ce balancement de la torpeur et de l'agitation est très bref; il se produit jusqu'à 2 fois dans la même heure. L'autre, l'arriéré moyen, a des oscillations plus amples, d'un caractère différent et de durée inégale. L'agitation dure à peine deux jours; pendant ce temps l'enfant est très impulsif, irritable, fébrile, d'une sensiblerie exagérée; il est inappliqué, inattentif, et tout travail intellectuel est impossible. Ses mains sont maladroites et il ne peut manier le moindre outil sans se blesser ou mal travailler. Puis vient une journée de dépression profonde. Dans cet état l'enfant est nonchalant, avachi, soucieux, indifférent; les yeux restent fiévreux. Une période de douze à quinze jours suit, pendant laquelle l'enfant est calme, il possède alors tous ses moyens, qui sont, quand même, bien faibles.

Il est difficile de se représenter l'instabilité de certains de ces élèves et la difficulté qu'éprouve le maître à les discipliner. Pour en donner une idée, nous ne saurions mieux faire que de rappeler la physionomie d'une entrée en classe au début de l'admission; cela ne manque pas d'intérêt psychologique. Ces enfants ont changé souvent d'école, quelques-uns jusqu'à 4 ou 5 fois; ils ont cependant fréquenté, pour la plupart, très régulièrement [1]; ils ont suivi l'enseignement de plusieurs maîtres dans les mêmes classes ou dans des classes très différentes, ils se sont naturellement placés en queue de la dernière division et que de fois ont-ils été congédiés comme perturbateurs! Ils ont donc, il est facile de le comprendre, des habitudes scolaires déplorables. Pour eux le maître n'existe pas; ils l'ignorent. Les agités se rient de son autorité; ils sont bruyants, ils se promènent, ils franchissent les tables. Les calmes regardent placidement par les fenêtres ou s'étonnent de la hardiesse de leurs voisins. La distraction absolue forme, semble-t-il, le trait essentiel et commun de leur caractère.

1. Si ces élèves avaient été irréguliers dans les écoles où ils étaient inscrits avant d'être placés dans la classe spéciale, c'est le défaut de fréquen-

Avant d'interpréter les particularités relatives aux facultés intellectuelles, une mise au point s'impose. Pour formuler nos appréciations nous avons d'abord observé nos élèves pendant deux ans et demi; nous avons tenu, par scrupule, à les bien connaître; c'est, nous semble-t-il, une méthode probe et sûre. Ensuite, nous n'avons pas pris comme étalon la normale. Où est-elle? Qui la connaît? Les jugements émis et classés ne sont que les résultats de la comparaison des 28 élèves entre eux. Si bien qu'un enfant qualifié d'attentif ou de curieux, qui montre une certaine vivacité d'esprit dans le groupe de ses camarades, n'est en réalité qu'une intelligence bien au-dessous de la moyenne, à peine capable de se classer honorablement dans la queue d'une classe ordinaire. Lorsque nous écrivons « mémoire faible », cela ne signifie pas que les autres sont doués d'une mémoire supérieure, ils sont tous déficients intellectuellement, ne l'oublions pas; mais nous voulons dire qu'elle est plus mauvaise que celle de ses camarades, lesquels sont loin de l'avoir satisfaisante. Il nous paraît très important de montrer la relativité des termes employés afin d'éviter des interprétations inexactes.

## L'attention.

Le problème capital à résoudre pour l'éducateur, c'est de provoquer, de créer l'attention. Pas d'attention, pas de résultats. L'importance de cette faculté se mesure au nombre d'auteurs (médecins, psychologues, pédagogues) qui ont entrepris son étude. M. Ribot l'appelle « le pouvoir d'arrêt », une volonté « intellectuelle ». M. Nayrac la qualifie « de moteur de la vie de l'esprit ». Sollier fait mieux, il classe les arriérés d'après le degré d'attention. « L'attention, dit-il, est la première condition du développement des premières connaissances. » Pour lui, « la faiblesse

tation qui serait la cause de leur arriération. Mais 9 étaient très réguliers, 15 étaient réguliers et 4 seulement étaient irréguliers; encore faut-il noter que sur ces quatre élèves, deux manquaient la classe faute de chaussures; les deux autres sont des fugueurs bien caractérisés. Ces renseignements nous ont été fournis par les directeurs des écoles que fréquentaient ces élèves et nous tenons à le dire. Il ressort donc de ce qui précède que nous ne sommes pas en présence de 28 simples retardés, mais de 28 anormaux psychiques bien définis.

primitive de l'attention serait la cause du développement minime des autres éléments de l'intelligence ». Pour d'autres enfin, « l'attention est pour l'intelligence ce que l'instabilité réflexe est pour le système nerveux ». Qu'importent les définitions! De toutes il ressort que l'attention est la faculté fondamentale, on ne sera donc pas surpris de nous voir lui accorder la place d'honneur. Nous avons toujours considéré l'attention spontanée comme la forme primitive et fondamentale de cette faculté; tous nos efforts ont tendu à l'obtenir chez nos élèves, parce que, sans elle, l'attention volontaire, qui nous paraît être, soit une succession de spontanéités attentives, soit une persistance de la première, ne saurait exister. Pour doser approximativement l'attention, nous avons admis quatre nuances. L'attention est *persistante* lorsque l'enfant suit les leçons pendant toute leur durée et s'applique à toutes les matières enseignées; elle est *brève* en général chez l'instable; la fatigue cérébrale ou le besoin de mouvement produisent vite l'inattention; il faut s'arrêter et couper la leçon par un chant ou par un exercice de gymnastique très court. Par *inconstante* nous désignons cette attention bizarre qui choisit ses sujets; persistante pour quelques matières, elle est brève pour d'autres; elle s'aggrave encore d'un autre travers; les matières agréables, favorites, ne le sont qu'un certain temps. C'est l'attention volage, changeante, capricieuse. Enfin, on trouve l'*inattentif*, celui dont l'indifférence est manifeste, celui chez lequel les mots les mieux dits, les images les plus colorées, produisent peu d'excitation. A peine si quelquefois il daigne les honorer d'un regard. C'est chez le déprimé surtout qu'on observe cette forme d'inattention. Mais on rencontre aussi des inattentifs par sauvagerie, par mauvaise volonté. Chez d'autres, l'attention est instantanée. Présentez-leur une jolie gravure, ils ont un cri d'enthousiasme et aussitôt regardent ailleurs. Interrogez-les, ils n'ont vu que la couleur et un détail saillant. Eux aussi sont des inattentifs. Sur nos 28 élèves, nous en comptons 3 dont l'attention est *persistante*; 8 l'ont *brève*, pour 5 elle est *inconstante*, et 12 sont radicalement *inattentifs*.

Les signes ordinaires de l'attention : repos total du corps, fixité du regard, froncement des sourcils et du front, tête

penchée, etc., existent rarement, et lorsqu'ils se produisent, ils ne sauraient, chez ces enfants, constituer une preuve de l'existence de l'attention elle-même. Le corps est souvent attentif alors que l'esprit ne l'est pas. L'enfant calme suit les yeux, les gestes du maître, mais le regard reste atone, l'esprit est indifférent. L'intérêt, l'attrait des leçons ne peut pas toujours vaincre la mollesse et la placidité du sujet; il regarde, il écoute peut-être, mais il a comme une torpeur, une anesthésie mentale qui entrave l'excitation sensorielle et le jeu des facultés.

Pour d'autres, au contraire, le corps est en mouvement et cependant la distraction n'est qu'apparente. Tels de nos sujets se glissent parmi leurs camarades, les taquinent, tournent la tête, s'agitent d'une façon continue; ils observent furtivement, ils entendent surtout; ils suivent et il est difficile d'en surprendre quelques-uns en flagrant délit d'inattention. Leurs impressions, il est vrai, restent brèves, superficielles, décousues; le travail mental saccadé, est peu sérieux.

L'inattention se manifeste ailleurs que dans l'attitude. On la trouve partout dans les actes; on la dénomme couramment étourderie, distraction, mais sa fréquence, sa constance presque dans certains cas, offrent un caractère sérieux de gravité. Voici un fait qui prouve bien la permanence de la distraction : les enfants, en classe, dans la cour, lorsqu'ils éprouvent le besoin de demander quelque chose, appellent leur maître « tante », « papa », « maman » : est-ce chez eux persistance du caractère très enfantin, manque d'adaptation au milieu scolaire? C'est surtout inattention.

Les exercices écrits aussi bien que la lecture fourmillent d'inattentions de toute nature. Dans la copie nous relevons des fautes abondantes et graves. Ce sont des omissions, des répétitions dont la fréquence augmente avec la longueur du devoir et l'instabilité de l'élève : omissions de signes de ponctuation, de fragments de lettres, de lettres ou de groupes de lettres, de mots ou même de groupes de mots, de phrases entières. Ces troubles s'aggravent parfois jusqu'à l'agraphie chez 8 sujets, mais seulement à certains moments d'agitation ou de prostration déterminées par le temps lourd et l'orage. Deux sujets épuisent en trois ou quatre minutes toute leur attention et s'ils continuent

à copier, ils écrivent automatiquement; l'absence de jugement les rend inconscients des mots qu'ils ajoutent quelquefois en grand nombre; nous en avons relevé jusqu'à 11 dans 5 lignes de texte pour le 1er et jusqu'à 16 pour 7 lignes de texte pour le 2e. Dans tous les devoirs et à plus forte raison dans la dictée ordinaire, on ne sera pas surpris, de relever à foison les fautes syntaxiques et homonymiques. Les malades de l'attention perdent le sens de la phrase, le rôle de chaque mot, ou, par indifférence, ne s'en préoccupent pas. Ils écrivent alors les mots comme s'ils étaient isolés et phonétiquement.

Trois de mes élèves dissocient les consonnes doubles et intercalent la voyelle de la même syllabe; ils écrivent *colche* pour cloche, *partique* pour pratique, etc.; ils connaissent cette anomalie qui leur a été reprochée des centaines de fois; au cours de la dictée il suffit de dire à l'approche du mot sujet à faute pour eux : « Attention, un tel! » et le mot est bien écrit. En avertir un de ceux qui ont le même défaut suffit, les autres font leur profit de cet avertissement. L'inattention apparaît donc comme naturelle chez nos anormaux, puisque l'attention n'existe que par rappel, par provocation, par excitation. Elle est d'une brièveté que l'expérience suivante met bien en lumière. Nous choisissons à dessein une phrase comme : « Mon frère est très gros » et nous faisons porter l'avertissement sur le mot *frère.* Ils écrivent : « mon frère est *ters gors* », « mon frère et *ter gro* », « mon frère et *ter gort* ». Le mot frère sur lequel a porté l'avertissement est correctement écrit, mais la faute habituelle reparaît dès les mots suivants.

Un travail de deux ans, les méthodes les plus variées n'ont pu obtenir d'autre résultat que d'amener ces 3 sujets à éviter de telles fautes dans les deux premières lignes d'une dictée; elles réapparaissent dans la suite du texte comme nous l'avons indiqué plus haut. Nous pourrions citer un nombre considérable de faits, ils prouveraient tous qu'il y a non seulement inattention, mais dans beaucoup de cas impuissance réelle, et dans d'autres, impuissance totale.

L'inattention prend un caractère particulier avec un de nos élèves. Voici un spécimen de devoir pris au hasard :

*Les oiseaux domestiques.*

1° Quels oiseaux élève-t-on?

« Nous élevons les poulées, les coqs, les canardes, les poussins, les peroquet, les pigeon, les oies, les canards, les dindons, les pintades, les pigeon, les merle. »

2° Donnent-ils quelque chose de bon ou d'utile?

« Les oiseau domestique donnent la farine, le pain et on en fait des triple. »

2° Donnent-ils quelque chose de bon ou d'utile?

« Les oiseaux domestiques donnent sa cher, sa plume. »

Cet élève avait à répondre à ces questions après la leçon sur les oiseaux domestiques. Tous les oiseaux de basse-cour avaient été montrés en gravures presque de grandeur naturelle, sauf les perroquets et les merles dont la citation constitue un apport personnel. La première réponse est bonne. Il a mal lu ou n'a pas lu, ou n'a pas compris la seconde question, serait-on tenté de dire. Non! il y a autre chose, et voici la preuve : Nous avons, en passant à côté de lui, fait de la tête un signe de négation; cela a suffi pour exciter l'attention. Il a alors réécrit la question et cette fois il a donné une bonne réponse.

D'ailleurs, répondre à tort et à travers est pour lui une habitude. Bien des fois, après lui avoir expliqué le sens des questions écrites, il suffit de lui dire : « Tu as bien compris; tu vas en faire long? » Par ces seuls mots vous déterminez chez cet enfant une véritable abondance; il répond aux questions d'abord, puis écrit tout ce qui lui passe par la tête, sans ordre; et le plus souvent ce qu'il exprime n'a aucun rapport avec le sujet. Lorsqu'il est trop fatigué ou qu'on lui dit : « c'est assez! » il vient vite, tout souriant, avec un air de triomphe, apporter son travail; il a obéi; il en a fait long, quelquefois une page entière. Ne lui disons jamais qu'il en a fait trop long; sinon il jette brusquement son cahier, s'indigne et pleure en proférant des menaces. La longueur de l'épreuve dépasse les limites de sa puissance d'attention. L'effort de volonté fait en vue d'obtenir un long devoir détermine un automatisme du verbe. Son cerveau fonctionne comme une machine. L'invitation à être abondant déclanche la

volonté qui fait dérouler un film bariolé d'images confuses jusqu'à l'épuisement de l'énergie. En voici la preuve :

1° Pourquoi les animaux n'ont-ils pas froid l'hiver?

« Les animaux ont des poils bien long en hiver, et les hommes n'ont pas froid, il vont dans les pays froit. »

2° Avec quoi les hommes s'habillent-ils l'hiver?

« Les homme s'abillent, il prenne les pantalons, les gilé, les soulier, les paltot, il se couvrent avec les pardessus, des pays chaud, il tue les sanglier, des pays froit, il tue les ours des pays tempérés il se repose, il boit du vin, il mange, il déjeunent, il a fain l'homme quand il a couru; ma mère fait le déjeuner pour toune et je mange, mon fraire ausi mange, etc. » Nous arrêtons là cette citation. Il reste encore 5 lignes où il parle de son chien et du chat de sa voisine. Quelle pauvre attention et quel chaos d'images! Cet exemple montre bien que les facultés chez l'anormal s'entr'aident difficilement. Ici la bonne volonté est évidente, mais l'attention est épuisée avant que la première réponse soit finie. L'intelligence paraît absente; la mémoire seule agit, et si l'on veut rapprocher un instant les idées écrites, examiner les images rappelées, on est forcé d'avoir une bien mauvaise opinion sur cette faculté.

Dans les exercices de calcul très élémentaire, l'inattention se remarque encore plus que dans toute autre matière; les erreurs abondent, si court que soit le travail donné. L'inaptitude au raisonnement est particulièrement remarquable. Nous pourrions fournir une ample moisson de documents mais nous craindrions de prouver une chose évidente. Tout le monde sait que le calcul demande beaucoup d'effort à l'attention et un effort constant; or, rappelons que seuls 3 de nos sujets sont capables de le produire. La moindre multiplication avec deux chiffres au multiplicateur est une difficulté insurmontable pour la moitié de ces anormaux. Songez donc au travail mental nécessaire pour l'exécuter exactement! Rappel de la table de Pythagore, retenues qui traversent la mémoire comme des étoiles filantes! série de petites additions! disposition des chiffres! total des produits partiels! Ç'en est trop! Les chiffres s'agitent, s'entremêlent, l'attention se disperse, les erreurs, les omissions s'accumulent. Lire, pour l'anormal, non spécialement traité, c'est prononcer

les mots du texte. Peu importe leur sens. Dans un texte non illustré, ils ne comprennent que les noms de personnes, d'animaux familiers, de choses courantes. Dans la lecture toute mécanique il est facile de relever, toute question de prononciation mise de côté, des mots ajoutés, beaucoup d'omis, des lignes sautées. Si nous sautons un mot ou une ligne, l'interruption du sens nous en avertit; ne comprenant plus, nous nous arrêtons; l'anormal, lui, continue. Preuve d'inintelligence complète dira-t-on? Ce n'est pas sûr. C'est un signe certain d'indifférence, de paresse, mais c'est surtout inattention. Peut-être pourrait-on en chercher la cause dans la dispersion de l'attention : obligé de la consacrer au déchiffrement des mots, il n'en garde pas pour leur sens? Non! Nous considérons ici 15 sujets qui lisent couramment, déchiffrent vite. Serait-ce la sonorité, la modulation des mots qui disperse l'attention comme une sorte de musique berceuse? Parfois nous en avons fait l'expérience. Mais il y a surtout maladie de l'attention.

Le moindre bruit les détourne du travail scolaire, qu'ils exécutent par contrainte. Un souffle, un rien qui frappe leur oreille et les voilà distraits. Il n'en est pas de même dans les travaux agréables où ils se montrent plus attentifs.

En résumé, le pouvoir d'arrêt se trouve très diminué chez les anormaux et c'est la cause essentielle de leur infériorité mentale.

## La mémoire.

La mémoire est liée à l'attention; celle-ci est la grande pourvoyeuse des souvenirs. La mémoire enregistre et conserve ce que l'attention permet à l'esprit de découvrir. Deux traits frappent chez les anormaux : la brièveté des souvenirs, le caractère sensoriel de la mémoire. Les souvenirs passent avec une effrayante rapidité. Un exemple : Nous posons à l'un de nos élèves deux questions de géographie qui ne demandent comme réponse qu'une simple énumération.

« Connaissez-vous : 1° des ports marchands français? 2° des ports militaires français? »

Un résumé simple et court énumérant les grands ports avait été donné à apprendre; il avait lu au moins trois fois ce résumé

en suivant sur la carte la position de chaque port qu'il nommait; devant la carte muette il a récité sa leçon, avec quelques tâtonnements. Les contours des côtes, les points noirs (qui désignaient les ports marchands), les points rouges surmontés d'un drapeau (qui désignaient les ports militaires), éveillaient en lui la mémoire des noms de lieu. A noter qu'il va souvent sur les quais, qu'il a vu des bateaux marchands et des navires de guerre; il a même visité des chantiers de construction. L'enfant est allé à sa place et a répondu ceci :

1° Connaissez-vous des ports marchands français?

« Le train à Amérique et Asie qui porte les marchandise et les homme qui porte leur male. »

2° Connaissez-vous des ports militaires français?

« Les tramvay portant les militaire qui sont dans la Dordogne. »

Craignant qu'il n'ait pas compris les questions, nous lui avons demandé la définition d'un port marchand et d'un port militaire; « Que fait-on dans un port marchand? — On remue des marchandises. — Que fait-on dans un port militaire? — On fait manœuvrer des bateaux de guerre avec des officiers, des gros canons et des marins, — j'en ai vu un bateau de guerre au quai. » Nous lui avons même posé les questions d'une autre manière : « Connais-tu des villes où l'on embarque et débarque des marchandises? Connais-tu des villes où manœuvrent des bateaux de guerre? » Nous lui avons fait répéter et lire ces questions. Nous l'avons encouragé doucement. Notre parole a été aussi douce et paternelle que possible. En pleurant il nous a dit : « Je ne me rappelle plus. » Nous l'avons conduit à la carte et il a répété les noms de deux ports marchands (oubliant Bordeaux) et d'un port militaire, et il se souvenait de celui-ci, parce qu'un cuirassé y avait sauté et qu'il avait vu une image représentant la catastrophe. Voilà, nous semble-t-il, un cas bien net de mémoire très faible et toute sensorielle. La position, la forme, la couleur des signes suffisent à provoquer le souvenir; sans cela il ne reste rien.

4 enfants ont ainsi la mémoire très faible; 11 l'ont faible, leurs souvenirs durent un peu plus et sont plus abondants; 7 ont une mémoire diminuée, inégale suivant les matières et les jours, et 6 l'ont à peu près bonne quoique souvent infidèle.

La brièveté, la faiblesse de la mémoire se retrouvent dans

les actes de la vie courante. Nous leur donnons, pour éprouver leur mémoire, de petites missions à remplir : quels mauvais commissionnaires ils font! Dites-leur lentement ce que vous désirez qu'ils fassent : ils écoutent, répètent et filent. A peine sont-ils au bas de l'escalier ou dans la cour qu'ils s'arrêtent, cherchent à se souvenir, se frappent la tête et reviennent tout confus demander ce qu'il fallait faire. D'autres fois ils vont jusqu'au lieu même où se trouve l'objet demandé; mais tant pis si l'objet est mêlé à d'autres. Seul, libre un instant, le commissionnaire se laisse aller à son instabilité naturelle; il examine, touche, déplace la série des objets, en casse s'ils sont fragiles, en détourne quelquefois. Pendant ce temps le souvenir s'efface, les désirs personnels s'interposent et l'enfant rapporte non pas l'objet qui lui a été demandé, mais celui qui lui convient le mieux. Les sensations ont suffi pour chasser le souvenir. 4 de nos sujets sont très intéressants à cet égard, 2 sont incapables de faire la moindre commission en dehors de la classe. Les mères, elles-mêmes, viennent nous dire : « Mon fils ne peut pas me faire une commission comme il faut, il oublie tout, il est si étourdi. » Ce n'est pas seulement de l'étourderie, c'est une maladie de la mémoire.

On n'a pas idée de la difficulté qu'éprouvent ces enfants à inverser les chiffres dans un nombre et à nommer une série descendante de nombres. 4 peuvent inverser 3 chiffres; et 5 en inverser 2. Nous disons, par exemple, à l'enfant : « Change la place des chiffres dans 35; quel nombre as-tu? » L'opération mentale consiste à se souvenir des chiffres, à les déplacer et à exprimer le nombre ainsi obtenu. C'est un triple fait de mémoire qu'ils réussissent très rarement. Il en est de même lorsqu'on les fait compter en descendant. Il faut placer dans la mémoire la série des nombres et les lire mentalement un à un. C'est un effort mnésique dont ils sont incapables (à part 6).

Nous parlerons peu de l'oubli rapide des connaissances scolaires, mais nous ne pouvons passer sous silence l'état piteux du savoir à la rentrée. Tous les maîtres ont observé l'état de sommeil des connaissances après un mois ou deux mois de congé; ils ont reconnu la nécessité de revisions rapides, dès les premiers jours de l'année scolaire, pour « dérouiller les esprits » et réveiller,

rafraîchir le savoir. Avec les enfants normaux, il y a repos cérébral, somnolence. Avec les anormaux, il y a effacement, oubli grave et presque total dans certains cas. Un élève quitte la classe pour aller refaire sa santé à la campagne. A son départ, il lisait presque couramment. A la campagne, il a fréquenté l'école pendant quatre heures par jour; il s'est montré si insupportable que le maître a refusé de le garder plus d'un mois. Son absence s'est prolongée encore deux mois, en tout trois mois. A son retour il ne savait plus que 16 lettres de l'alphabet; il était incapable de reconnaître les sons ou, oi, in, etc.

Un autre nous quitte pour aller, comme apprenti, chez un cartonnier. Il y passe cinq mois. Au retour, sa mère remarque, elle-même, qu'il a beaucoup oublié en lecture et en rédaction. Elle nous l'envoie. L'enfant a, en effet, oublié presque tout ce qui constituait son petit bagage scolaire. Les interrogations nombreuses que nous faisons donnent de très médiocres résultats. Nous l'invitons à reproduire les dessins qu'il a exécutés au cours des leçons de choses; il les exécute fidèlement; retrouve ainsi les idées de ces leçons. Nous avons fait cette expérience à chaque rentrée et, souvent aussi dans le cours de l'année scolaire, pour rappeler les souvenirs. Nous avons remarqué que tout ce qui est souvenir de la lettre, du mot, de la phrase, de l'expression parlée, n'existe pas ou si peu.... Mais l'idée liée à la forme reste gravée. L'intervention de la main, du geste, fixe donc le souvenir, et le dessin se présente ici, comme un aide-mémoire précieux, comme source d'idées. Peu ou pas de souvenirs des leçons où l'on n'a pas dessiné. Par le dessin l'idée revêt une forme, elle se concrétise, elle vit, elle forme une image, un souvenir analysable parce que vécu par le crayon ou la plume; l'idée n'est pas une fiction flottante et fugitive, mais une réalité; elle n'est plus impalpable, inerte, elle a une forme, elle est animée; elle est visuelle et surtout musculaire. Les mémoires visuelle et auditive sont diminuées chez nos anormaux. Une seule subsiste à peu près intacte, c'est la mémoire tactile, musculaire. Pour ces enfants essentiellement mobiles, doués d'une attention si brève et si superficielle, le mouvement seul est compréhensible; tout ce qui est arrêté est mort, sans intérêt. Ils acquièrent leurs notions les plus sûres en agissant; ils ne remarquent, ils n'aiment que ce

qui se meut et les fait se mouvoir; ils n'admettent pas plus l'immobilité que le silence.

Il faut les voir en présence d'une lettre à écrire, d'une petite rédaction à imaginer, sur des idées émises verbalement quelque temps à l'avance. La mémoire n'a rien gardé. Même dans le champ des choses bien connues ils éprouvent de sérieuses difficultés. Ils sont comme des moteurs irréguliers; ils sont sujets à des pannes. Si on leur pose des questions sur les leçons de choses dessinées en les obligeant à répondre sans dessiner au préalable, à transcrire simplement les idées que leur mémoire a conservées, ils se tournent désespérément vers le paquet de tableaux de leçons de choses, sentent là la source des idées et semblent dire « Au secours! » Ils sont désemparés; ils ont conscience de la faiblesse, de l'infidélité, de l'impuissance de leur mémoire. Mais dira-t-on, puisqu'ils sont capables de reproduire la leçon par le dessin, comment se fait-il qu'ils soient embarrassés pour la traduire par le langage écrit? C'est la faute de la mémoire. Leur représentation mentale de l'image n'est jamais complète. Par le dessin une ligne en suggère une autre; un détail entraîne tous ceux qui lui sont apparentés; il n'en est pas de même pour le langage chez les anormaux; le mot n'appelle pas toujours l'idée.

Dans les chants, 2 ou 3 élèves entraînent tout le groupe. Faisons taire, par un signe très discret, convenu, les entraîneurs et tout s'arrête. Ou bien les suiveurs, emportés par la mélodie, continuent sur une seule syllabe pendant quelques mesures. Nous avons répété cette expérience bien des fois, afin de nous assurer de la persistance de la mémoire sonore par rapport à la mémoire graphique. Pris individuellement, ils sont, pour la plupart, incapables de chanter le morceau; ils savent l'air, mais ils ignorent, ils oublient les paroles quoique les ayant chantées un grand nombre de fois. Dans des chants appris par audition nous avons demandé individuellement à nos élèves de nous dire les couplets. Malgré de nombreux essais nous n'avons pas pu obtenir un seul bon résultat. Celui qui s'est le moins trompé dans une chansonnette de 2 couplets s'est arrêté 3 fois et a sauté 2 vers. La sonorité absente, le mot à mot n'existe pas; il y a impossibilité d'abstraire le son, la vibration du mot lui-même. Nous avons essayé de faire apprendre d'abord la poésie à ceux qui en étaient

capables; les autres ayant suivi par audition, et nous en avons ensuite appris le chant, la mélodie. Les résultats ont été à peine meilleurs. En récitation il m'a été impossible jusqu'à présent d'obtenir un morceau sans arrêt. Il faut toujours rappeler le mot du début, si familier que soit le texte. Et non seulement la reproduction du morceau est inexacte, incomplète, mais les expressions ajoutées ou supprimées fourmillent.

Quelques enfants manquent de mémoire des lieux et, partant, d'instinct de direction, de faculté d'orientation. L'un d'eux s'égare dans les rues, dans l'école même; il ne sait quel couloir suivre pour aller du cabinet du directeur à sa classe; un autre se perd dans son quartier même et plusieurs fois des passants l'ont ramené chez lui; un troisième ne sait plus retrouver la porte du jardin public qui le conduit à sa maison; or, il habite à cinquante mètres de ce jardin, s'y amuse tous les soirs et il y passe ses jeudis et ses dimanches. Un soir, nous l'avons trouvé pleurant dans une allée centrale; il nous a avoué ne plus savoir où passer pour aller à sa maison. Le garde nous a dit l'avoir fréquemment reconduit.

En résumé, la mémoire étant une fonction du système nerveux, il est naturel de la trouver affaiblie chez des enfants débiles dont les fonctions de circulation et de nutrition sont troublées et dont l'acuité sensorielle, l'attention sont sérieusement atteintes. Dans les associations dynamiques, il y a des « ratés » et par conséquent les souvenirs sont incomplets et leur nombre réduit.

### L'imagination.

La déficience, les anomalies de l'attention et de la mémoire expliquent déjà suffisamment la pauvreté de l'imagination puisque cette faculté vit de la mémoire, de la combinaison des souvenirs avec lesquels elle produit quelque chose de nouveau. Aussi insisterons-nous très peu. 8 enfants n'ont aucune imagination ou du moins nous n'en avons pas trouvé trace, malgré de nombreuses tentatives. 8 l'ont faible et 7 diminuée. Empressons-nous de dire que pour les classer ainsi, nous appelons imagination ce travail mental qui consiste à se souvenir d'une chose et à la reproduire avec de modestes fantaisies. Ce n'est vraiment

pas de l'imagination, mais avec des anormaux nous n'avons pas le droit d'être exigeants. 5 enfants peuvent imaginer des dessins, des jeux; ils ont une certaine initiative et des combinaisons assez heureuses. L'un imagine sans cesse des jeux; un autre, passionné de dessin, occupe tous ses loisirs à crayonner, à combiner sans résultats bien enviables; un troisième fait des ornements assez originaux, mais où se trouvent apparents les souvenirs. Il ne fait pas siens les documents fournis par sa mémoire; il ne les transforme pas, il ne les assimile pas dans une combinaison où ils échappent à une sommaire observation; il les reproduit et, gauchement, les enjolive.

## La curiosité intellectuelle.

La curiosité intellectuelle est une sorte de jeu naturel de l'esprit, une preuve de l'activité mentale où s'affirme l'intelligence. C'est en partant de ce point de vue que nous avons pu reconnaître 4 types intellectuels : les *curieux*, les *indifférents*, les *rebelles*, les *inaptes*.

Les curieux en classe, où ils sont contraints au silence, détournent leur motricité, leur attention vers les choses de l'esprit; dans leurs loisirs, ils dessinent, feuillettent un livre, observent les images, lisent, cherchent des jeux : des devinettes de pagination ou de lieux géographiques. Ils sont interrogateurs; ils questionnent toujours le maître, très naïvement quelquefois, pour un détail alors que l'essentiel leur échappe, mais manifestent le désir de connaître. Si des jouets ou des objets nouveaux sont montrés, ils veulent voir, toucher, sentir, démonter. En dehors de la classe on les voit parler des choses apprises, chanter des refrains scolaires, observer et contrôler certains phénomènes expliqués dans les leçons, se faire librement, spontanément les instructeurs de leurs amis plus ignorants. Leur cerveau montre enfin une certaine activité, une certaine intelligence des faits, une tendance à la culture. Les moyens d'assimilation leur manquent, c'est vrai! mais ils veulent apprendre; ils apprécient, à leur façon, le savoir. Nous ne comptons que 7 curieux.

Les indifférents dorment sur pied. Ils vivent, passifs, au milieu

des choses. Ils sont capables de travail mais il faut les exciter. L'activité intellectuelle demande pour se produire un ébranlement. Il faut les agiter pour s'en servir. Notre meilleur élève est un enfant de ce type. Nous en comptons 9 comme cela.

Les rebelles ont une aversion constante pour le travail scolaire; ils bâclent vite leur ouvrage, négligent devoirs et leçons, n'ambitionnent jamais, dans leurs meilleurs moments, que le minimum de savoir nécessaire pour éviter une punition. Leurs loisirs sont employés à la taquinerie, à la dispute, ils ne s'intéressent pas aux gravures de leurs livres et encore moins à tout ce qui demande effort. Ils n'ont d'initiative que dans les jeux. Le travail manuel lui-même les laisse assez froids. La course, les jeux violents, s'ils sont instables; l'apathie, le repos, s'ils sont calmes, semblent seuls leur plaire. Ils apprennent par force, par crainte et les connaissances ainsi apprises (juste pour éviter la retenue) disparaissent aussitôt. Quelques-uns, notamment, se moquent des punitions; ils sont rebelles dans toute la force du terme et nous ignorons s'il y a des moyens de vaincre ce fâcheux état. Nous avouons n'en avoir pas trouvé. 7 sont rebelles.

Les inaptes sont des impuissants du cerveau, ils veulent bien faire mais les facultés ne jouent pas. Il y aurait lieu de distinguer ici 3 inaptes partiels et 2 inaptes complets. Les premiers sont encore capables de quelques progrès, lents mais réels. Les 2 derniers relèvent de l'hospice; ils ne nous paraissent pas assez éducables pour la classe spéciale.

Après ce que nous venons de dire on ne s'étonnera pas de trouver des inaptitudes très marquées, — elles ne sont d'ailleurs, jamais complètes; mais l'inaptitude n'a un caractère bien général que dans les cinq cas que nous venons d'examiner et une gravité aiguë que chez les deux anormaux profonds.

7 sont inaptes au calcul purement mécanique. 2 sont incapables de comprendre et de faire le moindre raisonnement en mathématique. 5 ont des difficultés inouïes pour lire. 1 a les mains les plus maladroites que nous connaissions; il ne peut faire le plus simple ouvrage manuel.

Nous n'avons pas voulu étudier le degré des inaptitudes, mais simplement donner une idée des incapacités les plus saillantes, dont quelques-unes s'expliquent clairement par l'hérédité. Le

grand-père d'un de nos élèves ne put apprendre à lire en sept ans d'école, le père d'un autre était atteint de la même anomalie.

Quelques particularités intellectuelles méritent d'être signalées. Un pauvre enfant a la compréhension intermittente; il a d'excellentes périodes de travail et d'autres périodes malheureuses où il ne saisit pas, ne suit pas et cependant nous n'avons jamais rien remarqué dans son état physique qui puisse expliquer ce bizarre phénomène. Un autre doute toujours de lui, il précède invariablement tout effort mental de ceci : « Je n'y comprends rien » et il réussit passablement pour un anormal aussi déficient. Un dernier enfin se montre rebelle à tout effort intellectuel; il secoue la tête, proteste, injurie à demi-mot, comme un animal hargneux, que l'on oblige à exécuter sous l'œil impératif du maître, un exercice répugnant. Quelque douceur qu'on emploie dans le regard, dans la parole, caresses, récompenses, rien n'atténue cette protestation mimée et sourde.

## Ingéniosité et dextérité.

Gardons-nous d'oublier que nous étudions des anormaux psychiques auxquels les carrières manuelles restent seules accessibles. Ce qui doit donc le plus attirer notre attention dans leur état intellectuel, c'est leur degré d'ingéniosité et de dextérité. C'est par là qu'ils sont surtout utilisables. Ils vivront de cette habileté professionnelle qui intéresse à la fois l'esprit et la main et que l'on peut perfectionner de manière à adapter totalement l'individu à une fonction. De telle sorte que l'activité cérébrale et manuelle, ainsi canalisées, permettent aux plus déshérités des hommes de se suffire. Nous distinguerons 4 degrés dans chacune de ces facultés. L'ingéniosité d'un enfant est grande lorsqu'il est capable de concevoir des combinaisons heureuses, de faire de véritables trouvailles, d'avoir l'esprit d'à-propos et d'utilisation immédiate, spontanée; de faire quelque chose avec rien et beaucoup avec peu; elle est faible lorsque l'enfant est l'esclave des choses. C'est l'obéissance aux circonstances; la passivité cérébrale qui ne s'inquiète ni des causes, ni des effets; c'est la perte

de tout esprit utilitaire qui consiste à s'adapter aux choses elles-mêmes plutôt que de les asservir à des fins positives; elle est moyenne lorsqu'elle tient le juste milieu. L'enfant dans ce cas est capable de modifier, de simplifier; il a surtout le désir de le faire mais il réussit d'une façon inégale. Il est aussi bien susceptible de surprendre par l'audace et la sûreté dans certaines circonstances, que par son embarras ou sa médiocrité dans d'autres.

Il reste enfin un degré tout à fait inférieur, qu'il ne faut pas interpréter comme une inaptitude complète, car un élève à qui nous avions accordé une ingéniosité très faible possède aujourd'hui une ingéniosité moyenne : grâce à un persévérant effort nous lui avons dérouillé l'esprit.

7 de nos élèves ont une ingéniosité grande; 8 l'ont moyenne; 7 l'ont faible et 6 l'ont très faible; ce qui revient à dire que 7 enfants apprendront vite le métier qu'ils auront choisi, que 8 s'y adapteront avec un peu plus de temps; que 7 auront de la peine à tout comprendre et qu'ils auront besoin d'avoir un patron éducateur, patient et bienveillant; qu'enfin 6, à moins d'heureux progrès, resteront gauches et empruntés.

Un enfant capable d'exécuter toutes sortes de travaux avec sûreté, avec soin, a une grande dextérité manuelle; 7 sont dans ce cas. D'autres sont maladroits; ils cassent les objets, malmènent les outils, sabotent l'ouvrage, ils exécutent mal, mais sont capables d'améliorations très sensibles, avec de bons conseils, une patiente direction, de l'effort et une longue pratique; ils ont une faible dextérité, il y en a aussi 7 comme cela. 10 élèves ont une dextérité intermédiaire; ils ont les doigts déliés pour quelques travaux affectionnés, et gourds pour des ouvrages moins aimés. Enfin 4 sont d'une maladresse inquiétante. Ils sont embarrassés de leurs mains. Leurs muscles ne semblent pas accommodés.

L'ingéniosité correspond à la dextérité dans 14 cas, soit 50 p. 100. Dans 14 cas aussi, soit 50 p. 100, le degré d'ingéniosité ne concorde pas avec le degré de dextérité, dans 5 cas il est supérieur et dans 9 cas il est inférieur. La dextérité est donc plus fréquente que l'ingéniosité. Elles s'associent et se complètent pour donner l'ouvrier accompli. Les 7 plus ingénieux sont aussi

les plus habiles de leurs mains et 6 sur 8 des ingénieux moyens ont une dextérité moyenne.

## Absences.

Les absences d'esprit considérées par les médecins comme des anomalies mentales d'origine épileptique, méritent d'être examinées parce qu'elles sont suivies en général d'un véritable état d'obnubilation de l'intelligence ou le plus souvent d'une simple et passagère inaptitude au travail intellectuel. 5 de nos élèves sont atteints de cette anomalie. L'un s'agrippe à la table et reste là les yeux fixes, le regard vague et doux sans aucun mouvement apparent pendant un temps qui varie de une à trois minutes. L'interpelle-t-on? il a un sursaut et s'écrie chaque fois comme dans un soupir : « Ah! oui! » et il se remet au travail. Quelquefois il se frotte les yeux. Son frère interrompt le même ouvrage 4 ou 5 fois. Il s'arrête brusquement, porte son porte-plume à la bouche, braque son regard, reste ainsi à peine une dizaine de secondes, puis brusquement, il trempe sa plume dans l'encre, se frotte le front de la main gauche comme pour chercher les idées et poursuit sa besogne.

Les 3 autres ont des manifestations beaucoup plus intéressantes. Celui-ci s'arrête. Ses yeux se dilatent, prennent une teinte spéciale, une expression méchante. Son front se plisse. Ses lèvres ont un tremblement nerveux constant; il mâchonne, il avale de la salive. L'absence dure une ou deux minutes, mais elle est totale; l'enfant n'entend rien et ne voit rien. La crise passée, il sursaute, clignote, soupire, frissonne et se gratte nerveusement le dessus de la tête. Celui-là se penche en avant, retire le cou, bombe les épaules. Le regard devient fiévreux, les prunelles se dilatent et s'enflamment. Après une minute au moins et trois minutes au plus, il agite brusquement la tête, ferme plusieurs fois les paupières comme s'il y sentait une démangeaison et travaille à nouveau.

Le troisième laisse échapper son porte-plume, ferme à moitié les yeux puis les ouvre démesurément et avec lenteur; ils prennent alors une expression de souffrance. La crise dure de deux à cinq minutes. L'enfant est très pâle; il s'éveille lentement, s'étire

avec un air douloureux. L'interpelle-t-on au moment où il quitte cet état? il se met à pleurer et si on lui demande pourquoi il pleure, il répond : « Je souffre. »

Ces 3 enfants ont des crises journalières.

## Troubles du sommeil.

13 de nos enfants n'ont même pas ce bon sommeil réparateur qui dispose l'esprit au travail intellectuel. Ils se fatiguent le jour par leur instabilité; ils se fatiguent la nuit par les troubles de leur sommeil : rêves et somnambulisme. Nous ne considérons pas ici le rêve simple provoqué par une mauvaise digestion ou un orage, accidentel par conséquent, mais le rêve très fréquent, journalier même et qui présente un caractère de gravité : agitation violente dans le lit, cris, frayeurs nocturnes, etc. Sur 13 enfants, 8 vivent le rêve qu'ils font; ils se lèvent, se promènent dans la chambre, déplacent les couvertures en gémissant; l'un bat ses voisins de lit; un autre ouvre portes et fenêtre, 4 sortent même dans la rue et l'on doit les surveiller les nuits d'orage (et aussi au printemps). L'un d'eux, âgé de quatorze ans, va au lit de ses parents dans la chambre voisine et s'installe avec eux. Son père et sa mère assez superstitieux le laissent faire. Ils ont remarqué que ces crises précédaient et annonçaient des fugues. Un détail pour finir. Après une nuit très orageuse, 3 mères de famille vinrent nous voir et nous dire que leurs fils s'étaient promenés; l'un d'eux était allé dormir dans l'arrière-cuisine; un autre était sorti et le père l'avait trouvé étendu dans un coin d'une petite cour; le troisième avait jeté son matelas sur le petit lit de ses frères et avait failli les étouffer.

Les troubles de l'activité cérébrale et du sommeil attestent une diminution certaine de l'intelligence. Nos 28 élèves sont des *inférieurs mentaux.* Ne recherchons ni vivacité, ni maturité, ni surtout rectitude de l'intelligence. Le bon sens n'existe pas ici. Pour 11 d'entre eux une observation typique de leurs anciens maîtres suffit à les caractériser : « Ils ont des *cases vides* ». Aux conditions physiologiques de déficience s'ajoutent « des dégradations parcellaires sur les diverses matières psychiques. » Il y a plus. Ce n'est pas seulement la possibilité de comprendre

qui se trouve diminuée en eux, c'est aussi la faculté scolaire, « laquelle dépend surtout de l'attention, de la volonté, du caractère » et aussi du pouvoir d'assimilation. La curiosité de l'esprit, la docilité scolaire, la régularité des habitudes sont aussi rares que la continuité dans l'effort. Ce sont des *variables* par tempérament. Cette variabilité psychique est une source d'ennuis pour l'éducateur dont la méthode doit se métamorphoser sans cesse en une très grande variété de procédés. Et ce n'est pas petite affaire que de donner à chacun sa mesure suivant l'état du moment. L'ingéniosité professionnelle, quelque féconde qu'elle soit, se trouve souvent en défaut.

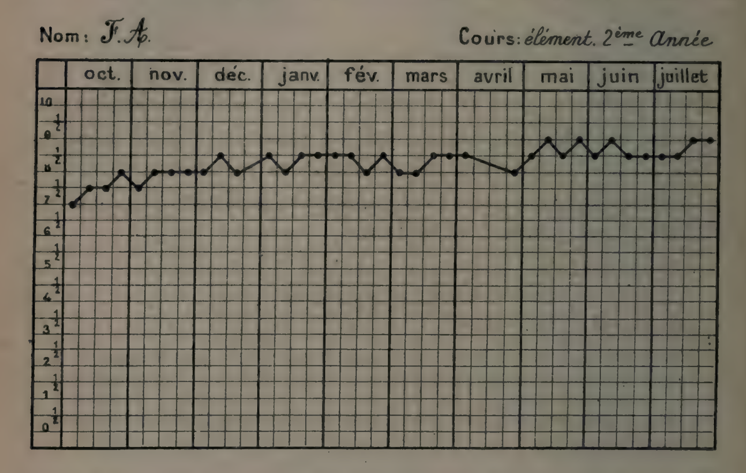
## Travail scolaire.

Nous nous en voudrions de terminer ce chapitre sans donner une idée générale de leur *travail scolaire* et aussi sans parler un peu de la *mesure de leur intelligence comparativement avec celle d'enfants normaux.*

Pour permettre de lire, d'embrasser d'un coup d'œil leur travail d'une année, nous avons adopté la notation chiffrée. Devoirs, leçons, conduite, travaux scolaires de toute nature sont cotés numériquement de 0 à 10. A la fin de la journée le total des notes obtenues est fait par chaque élève lorsque cela est possible et revu par le maître; la moyenne est faite également. Le samedi soir, les moyennes journalières sont totalisées et la moyenne hebdomadaire est obtenue. Ces moyennes hebdomadaires sont inscrites dans les tableaux que nous présentons plus loin. Elles sont figurées par un point sur la ligne horizontale et dans la colonne correspondante à chacune d'elles. Chaque mois comporte 4 colonnes, 1 pour chaque semaine. En liant les points ainsi situés nous obtenons des lignes brisées qui représentent le travail fourni par l'élève.

Lisons d'abord « la ligne annuelle » d'un écolier modèle parfaitement normal établie par nous grâce à l'amabilité d'un collègue. Il s'affirme d'abord excellent élève, puisqu'il débute par une moyenne de 7. L'effort volontaire commence. Il atteint 7 1/2 et s'y maintient deux semaines. Effort encore; 8 à la fin d'octobre. Chute la première semaine de novembre. Il y a là, sans doute,

l'influence de deux jours de congé. L'amour-propre blessé le fait rendre davantage. Il atteint 8 et travaille quatre semaines avec régularité. Après ce stationnement, il lutte, monte et




descend jusqu'à la troisième semaine de janvier où il retrouve une période d'équilibre de quatre semaines encore. Défaillance, une semaine en février et deux en mars; puis il revient à la même moyenne de 8. Les vacances de Pâques accusent une légère faiblesse. Mais l'ardeur au travail reprend; il gravit 2 échelons; atteint 8 1/2, 9; oscille cinq semaines; retrouve son équilibre à 8 1/2, et les deux dernières semaines, stimulé par les prix, sa volonté triomphe de la fatigue, et il achève victorieusement son année scolaire à la superbe moyenne de 9. La régularité de cette ligne nous prouve la constance dans l'effort et la vitalité des facultés et des sentiments susceptibles de l'entretenir. Nous avons là un élève modèle.

Voici un élève qui nous fut présenté comme anormal. Il ne l'était pas et nous eûmes vite fait de le reconnaître. Il était arriéré de deux ans au moins et très turbulent. Il avait une réputation des plus mauvaises, un dégoût marqué pour l'école et pour tout ce qui s'y fait. A titre d'essai nous entreprîmes de l'améliorer, si possible, et voici le résultat (L., n° 359).

Les progrès sont constants. Devant une progerssion générale aussi satisfaisante, lorsque cet élève eut trouvé son véritable

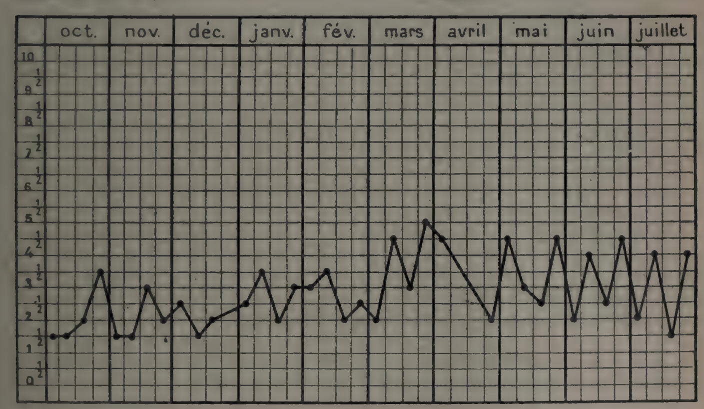
point d'équilibre, un scrupule très compréhensible nous défendit de le garder plus longtemps. Il partit dès la troisième semaine de janvier et les résultats qu'il obtint dans sa nouvelle classe

Nom : *L.* Cours :

oct. nov. déc. janv. fév. mars avril mai juin juillet

dirigée, il faut le dire, par un maître d'élite, prouvent bien que nous ne nous étions pas trompés et que nous avions à faire à un *arriéré pédagogique* et non un *arriéré psychique.*

Nom : *F. F. n° 9* Cours :



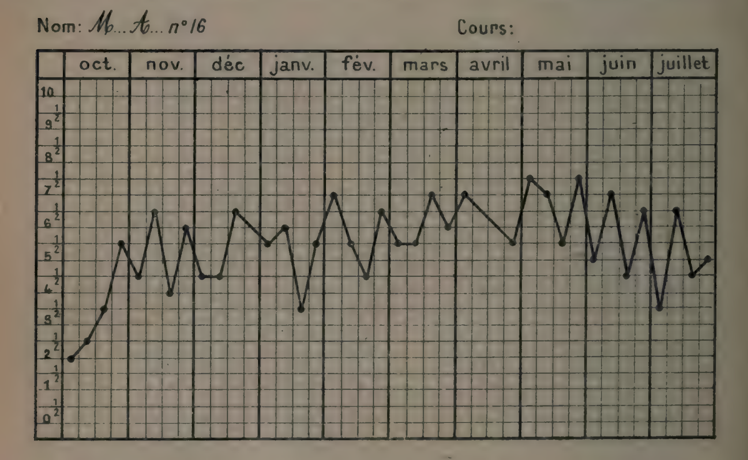

Cette régularité dans l'effort ne se trouve que chez des enfants normaux. En voici la preuve.

Nous offrons (F.F.) le travail d'un arriéré léger très agité. Il a

été traité de la même manière, par les mêmes procédés que l'élève précédemment étudié. Ils sont arriérés et turbulents tous deux. Mais l'un est un anormal psychique et l'autre un simple retardé scolaire, et c'est là ce qui explique la différence des résultats. Cela démontre aussi la valeur précise de nos diagnostics médico-pédagogiques.

L'arriération, la déficience intellectuelle sont aussi visibles dans cette ligne brisée que la très grande instabilité. Par deux fois nous trouvons deux semaines égales. C'est toute la régularité dont il a été capable. Partout ailleurs les chutes profondes succèdent aux efforts violents mais brefs. A partir de mars ces inégalités s'accusent davantage. C'est l'influence du printemps et des chaleurs sur les nerfs.

Voici un arriéré léger (M.A.) très instable aussi, mais mieux doué. Il a fait des progrès satisfaisants pour lui. Mais son instabilité

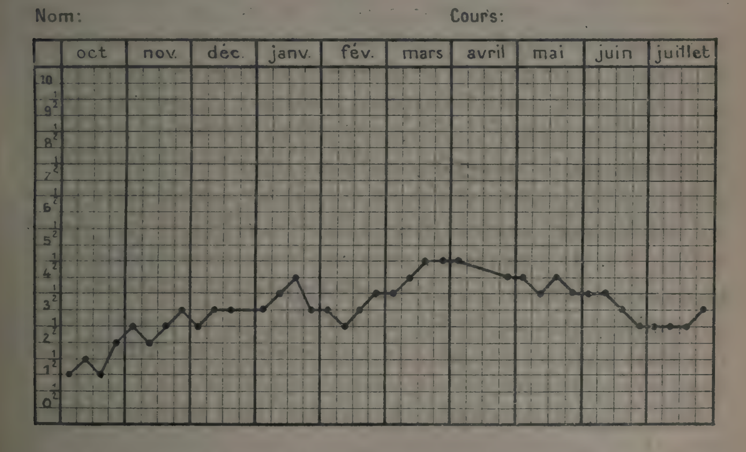



n'a pas diminué. Elle se complique de caprice. Il a, en effet, de fréquents accès de mauvaise humeur. Une contrariété, même la plus légère, suffit à les provoquer. De docile il devient subitement, volontairement rétif; cet entêtement dure quelquefois juste le temps de faire un devoir ou de réciter une leçon; d'autres fois c'est pour le reste de la journée. C'est un tel caprice, qui, s'étant reproduit à deux jours d'intervalle, a déterminé cet affaissement de la troisième semaine de janvier et cette persistance

de l'effort volontaire, dans les deux semaines suivantes. De la fin de mai à la fin de juillet sa volonté lutte à la fois contre la fatigue et contre les chaleurs; il baisse progressivement, par à-coups, en escalier.

Animé de bonne volonté en général et d'amour-propre, il s'analyse et prend conscience de son état malheureux. Combien de fois ne l'avons-nous pas entendu s'écrier : « Ne me punissez pas, monsieur, je ne peux pas rester tranquille », ou encore : « C'est plus fort que moi, ça m'emporte. » Un jour d'orage, comme nous comparions le travail défectueux qu'il avait fait avec l'ouvrage de jours meilleurs, il nous fit la réflexion typique que voici : « Vous voyez bien que je ne peux pas; l'orage me détraque la cervelle. » Il disait cela avec une nervosité inaccoutumée et une sorte de rage intérieure pénible à voir. Il pleura.

Voyons la ligne de travail d'un arriéré léger, calme (figure ci-dessous). La régularité frappe tout d'abord. C'est en effet, un




enfant à l'humeur égale, docile et voulant bien faire. Ses moyens intellectuels sont faibles, mais la bonne volonté constante et l'effort continu. Il atteint son maximum de rendement en mars à la petite moyenne de 4 1/2. La fatigue et aussi la température élevée diminuent ses moyens à partir d'avril; mais la dépression est lente, insensible, la ligne qui la traduit est régulièrement descendante.

Il n'est pas téméraire de rapprocher ces tableaux de travail. La culture intellectuelle dans les deux premiers s'affirme régulièrement croissante et toujours dans les moyennes élevées de 6 à 10. C'est la preuve d'une intelligence saine, d'un jeu normal des facultés, d'une volonté persévérante dans l'effort, d'une incontestable supériorité générale.

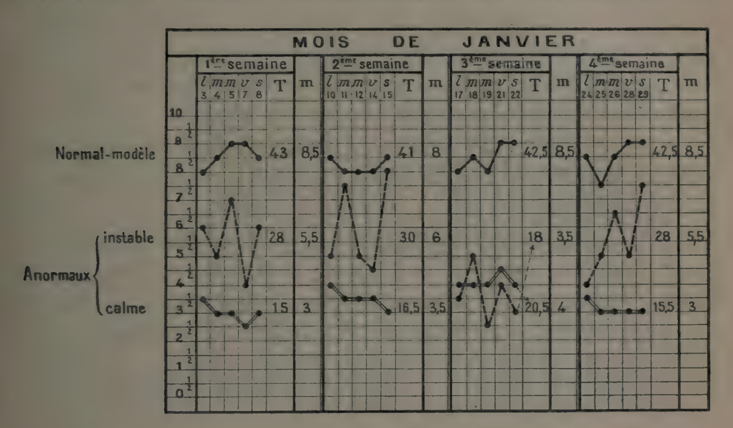
Les lignes de travail dans les trois autres tableaux trahissent de criantes anomalies mentales. C'est tout d'abord une faiblesse générale alarmante. Les résultats se lisent dans la partie inférieure des tableaux, c'est-à-dire qu'ils sont nettement au-dessous de la moyenne. Remarquons bien vite que nous avons choisi, à dessein, des arriérés légers, nos meilleurs élèves en un mot, les plus éducables, et que, parmi ceux-là, nous avons pris le plus intelligent. Eh bien! cet anormal supérieur dans son groupe, instruit par des procédés concrets, bénéficiant de l'enseignement individuel, reste encore nettement inférieur à l'arriéré de deux ans que nous avons lancé. Elles révèlent aussi, ces lignes de travail, une grande variabilité psychique; une volonté intermittente, impulsive. Leurs progrès sont irréguliers dans leur faiblesse; ils ont des chutes périodiques très accusées; ils apprennent par à-coups. Leur application dure ce que dure l'attention. Nous pourrions montrer de nombreux devoirs, cependant courts, où les deux premières lignes dénotent du soin et dont le reste accuse un relâchement continu jusqu'à la dernière ligne qui devient illisible. Les devoirs étant courts, on ne peut tout mettre sur le compte de la fatigue; il y a instabilité grave. Quelquefois le devoir est appliqué jusqu'à la fin, c'est l'effet de la volonté. Ils se relâchent pour se ressaisir; ils sont essentiellement incohérents dans leur infériorité.

Pour mieux faire ressortir le caractère bref de cette agitation et aussi la déficience de tous instants, nous avons fait le tableau des moyennes journalières ayant servi à établir les moyennes hebdomadaires du mois de janvier pour l'élève modèle et pour les 2 anormaux psychiques, l'un instable, l'autre calme.

La plus grande variation de l'élève modèle, sur deux jours, est de 1 point, de 3 points 1/2 pour l'instable et de 1/2 point pour le calme.

Les efforts comme les faiblesses s'étendent de 7 1/2 à 9 et

encore une seule fois le relâchement est allé à 7 1/2 pour le premier élève; ils vont de 2 1/2 à 8 pour le deuxième et 2 1/2 à 4 1/2 pour le troisième. Les graphiques des moyennes journa-




lières montrent suffisamment l'instabilité du deuxième sujet de la veille au lendemain et d'une semaine à une autre.

Nous ne regretterions pas notre peine, si ces résultats journaliers, hebdomadaires et annuels, exprimés en graphiques simples, tout en montrant quel scrupule préside à nos allégations, faisaient connaître mieux que des phrases, le caractère de l'infériorité, de l'instabilité, de la dépression intellectuelle de nos anormaux psychiques.

## Mesure de l'intelligence.

L'intelligence se mesure; c'est du moins la mode en notre époque de réveil pédologique. Nous avons donc essayé de mesurer l'intelligence de 18 de nos anormaux et de 18 normaux classés les uns et les autres par degré d'instruction générale, comme il est d'usage dans les écoles, et disposés par groupes de 6 ainsi qu'il suit :

6 anormaux correspondant à peu près à 6 normaux du Cours élémentaire 2e année.

6 anormaux correspondant à peu près à 6 normaux du Cours élémentaire 1re année.

6 anormaux correspondant à peu près à 6 normaux du Cours préparatoire 2e année.

Pour constituer les groupes d'enfants normaux nous avons choisi les 2 meilleurs élèves de leur classe, 2 tout à fait médiocres et 2 moyens afin d'avoir le ton exact, le ton normal du cours.

Les épreuves auxquelles ont été soumis ces enfants ont été choisies parmi les tests de Binet.

Le test des *gravures* suscite trois degrés de réactions : l'enfant normal de trois ans se borne à énumérer les objets qu'il voit sur la gravure (il dit : « Un monsieur, une voiture », etc.); celui de sept ans donne une *description* (« c'est un petit garçon et un monsieur qui tirent une voiture »); celui de douze ans toute une interprétation : « C'est un malheureux qui déménage. » Voici comment ces diverses espèces de réactions se répartissent entre nos groupes de sujets.

| | | Énumérations. | Descriptions. | Interprétations. |
|---|---|---|---|---|
| | | — | — | — |
| C. élément. 2e année | normaux . . . | | 17 | 1 |
| | anormaux . . . | 4 | 8 | 6 |

Les anormaux gagnent 5 interprétations mais perdent 4 énumérations. Remarquons aussi, chez les anormaux, l'éparpillement des tendances d'esprit, chez les autres l'unité. Il y a peut-être là la marque de la méthode employée par le maître des enfants normaux; il fait décrire plutôt qu'interpréter.

| | | Énumérations. | Descriptions. | Interprétations. |
|---|---|---|---|---|
| | | — | — | — |
| C. élément. 1re année | normaux . . | 3 | 9 | 6 |
| | anormaux . . | — | 16 | 2 |

Avantage marqué pour les anormaux; ils n'énumèrent plus, ils décrivent surtout.

| | | Énumérations. | Descriptions. | Interprétations. |
|---|---|---|---|---|
| | | — | — | — |
| Cours prép. 2e année | normaux. . . | 3 | 13 | 2 |
| | anormaux . . | 1 | 13 | 4 |

Avantage encore pour les mêmes; ils l'emportent de 3 interprétations.

Que donnent les résultats généraux :

| | Énumérations. | Descriptions. | Interprétations. |
|---|---|---|---|
| | — | — | — |
| Pour les normaux . . . . . . . . . . | 6 | 39 | 9 |
| Pour les anormaux. . . . . . . . . | 5 | 37 | 12 |

La victoire est bien aux anormaux; ils comptent en effet 1 énumération et 2 descriptions de moins, mais ils gagnent 3 interprétations.

Puisque ce test, dit M. Binet, nous apprend « ce qui frappe le plus » l'enfant, « quelle idée le dirige, quelle mentalité il a, comment il perçoit, comment il raisonne », nous serions en droit de conclure que les anormaux, et ce sont bien des anormaux, voient, perçoivent, raisonnent et jugent mieux que les normaux; qu'ils sont portés à interpréter plutôt qu'à énumérer. Nous nous garderons bien de tirer une conclusion aussi scandaleuse. Tout ce qu'on peut dire, c'est que, l'enseignement des anormaux étant tout concret, ces enfants sont habitués à voir davantage d'images.

Le test des *définitions* doit nous montrer « l'idée que l'enfant se fait d'un objet, la manière dont il le conçoit, le point de vue qui est le plus important pour lui ». Voyons les résultats :

| | | Définitions par répét. et silences. | Définitions par l'usage seul. | Définitions supér. à l'usage [1]. |
|---|---|---|---|---|
| C. élém. 2e année | normaux | — | — | 30 |
| | anormaux | — | 12 | 18 |

Les normaux utilisent mieux le vocabulaire; ils conçoivent d'une manière plus ample et définissent les mots avec plus d'intelligence. Les anormaux voient plutôt l'usage parce qu'ils sont habitués à un enseignement plus pratique.

| | | Définitions par répét, et silences. | Définitions par l'usage seul. | Définitions supér. à l'usage. |
|---|---|---|---|---|
| C. élém. 1e année | normaux | — | 4 | 26 |
| | anormaux. | 4 | 20 | 6 |

Le point de vue utilitaire continue à se dégager.

| | | Définitions par répét. et silences. | Définitions par l'usage seul | Définitions supér. à l'usage. |
|---|---|---|---|---|
| C. prép. 2e année | normaux. | 5 | 9 | 16 |
| | anormaux. | 11 | 11 | 8 |

1. Exemples de ces trois types de définitions : « Qu'est-ce qu'une fourchette? — C'est une fourchette » (répétitions) « c'est pour manger » (définition par le seul usage); « c'est un objet qui sert à manger » (définition qui ne se place pas au point de vue exclusif de l'usage).

Dans les deux groupes il y a baisse par rapport au cours précédent et cela est logique; mais la déficience s'accuse encore plus pour les anormaux. Ils conservent la tendance à voir surtout l'usage de l'objet. Le nombre des répétitions l'emporte de 6. C'est là de l'inaptitude ou de l'impuissance à traduire ce qu'ils savent bien intérieurement. Car ils connaissent à fond la fourchette, la table, la chaise dont ils se servent chaque jour; ils connaissent aussi la maman et n'ignorent pas le cheval. Il faut dire, pour être équitable, que dans la classe spéciale nous exerçons peu nos enfants à la définition des objets; nous les dressons à bien s'en servir. Au total nous trouvons :

Pour les *normaux* 5 répétitions, 13 définitions par l'usage, 72 définitions supérieures.

Pour les *anormaux* 15 répétitions, 13 définitions par l'usage, 32 définitions supérieures.

Les anormaux sont nettement inférieurs.

L'*ordination des poids* « ne suppose aucune notion apprise »; elle « exprime l'intelligence dans la forme la plus naturelle; mais c'est une intelligence sensorielle, nullement verbale ». Les résultats notés expriment le nombre d'erreurs commises dans les 3 ordinations successives. Que sont-ils?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Normaux | C. él. 2e an. ont 4 | erreurs pour 3 élèves ; | 5 ont franchi le degré[1]. | |
| | C. él. 1re an. ont 8 | — 6 — ; | 4 | — |
| | C. pr. 2e an. ont 9 | — 4 — ; | 3 | — |
| Anormaux | C. él. 2e an. ont 3 | — 3 — ; | 6 | — |
| | C. él. 1re an. ont 4 | — 2 — ; | 5 | — |
| | C. pr. 2e an. ont 1 | — 1 — ; | 6 | — |

En définitive :

Pour le 1er groupe nous avons 21 erreurs pour 13 élèves; 12 ayant franchi le degré.

Et pour le 2e groupe nous avons 8 erreurs pour 6 élèves; 17 ayant franchi le degré.

Incontestablement, si l'épreuve de l'ordination des poids mesure bien l'intelligence sensorielle, l'avantage revient aux anormaux. Mieux que cela, si nous examinons leurs seuls résultats nous voyons cette intelligence spéciale augmenter à mesure que

1. Franchir le degré c'est réussir deux épreuves sur trois.

nous descendons vers le cours préparatoire : 4 erreurs, en effet, au cours élémentaire 1re année et une seule au cours inférieur.

Les *questions de compréhension* répondent « le mieux à la notion vulgaire de l'intelligence ». Examinons d'abord la première série [1].

Dans le Cours élémentaire 2e année pour les :

| | Réponses : bonnes, | mauvaises. | Ont manqué | la 1re, | la 2e, | la 3e. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Normaux . . . . | 15 | 3 | — | — | 2 | — |
| Anormaux. . . . | 17 | 1 | — | — | 1 | — |

Les anormaux de ce cours ont l'avantage.

Dans le Cours élémentaire 1re année :

| | Réponses : bonnes, | mauvaises. | Ont manqué | la 1re, | la 2e, | la 3e. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Normaux . . . . | 14 | 4 | — | — | 4 | — |
| Anormaux. . . . | 12 | 6 | — | 1 | 4 | 1 |

Les anormaux sont moins heureux cette fois.

Dans le Cours préparatoire 2e année :

| | Réponses : bonnes, | mauvaises. | Ont manqué | la 1re, | la 2e, | la 3e. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Normaux . . . . | 17 | 1 | — | — | 1 | — |
| Anormaux. . . . | 18 | — | — | — | — | — |

D'une manière générale pour les normaux :

46 réponses bonnes et 8 mauvaises, 7 ont manqué la 2e et un la 3e.

Et pour les anormaux :

47 réponses bonnes et 7 mauvaises; 1 a manqué la 1re, 5 la 2e et 1 la 3e.

Il y a à peu près égalité de résultats. Pourquoi la 2e question est-elle si souvent manquée : « Lorsqu'on a été frappé par un camarade, sans qu'il l'ait fait exprès, que faut-il faire? » La cause réside dans l'interprétation des réponses. « Le dire au maître » est une réponse défectueuse pour M. Binet. Nous l'avons considérée de même pour ne pas changer les conditions de l'expérience, mais c'est à regret. Cet appel au maître, à un arbitre, est un acte moral en lui-même; il n'y a pas délation, et les meilleurs élèves n'agissent pas autrement.

1. Les questions de cette série sont : 1° Lorsqu'on a manqué le train, que faut-il faire? — 2° Lorsqu'on a été frappé par un camarade sans qu'il l'ait fait exprès, que faut-il faire? — 3° Lorsqu'on a cassé un objet qui ne vous appartient pas, que faut-il faire?

Dans la deuxième série [1] :

Pour le Cours élémentaire 2e année dans les :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Normaux . . . . . . | 23 bonnes et | 7 | mauvaises réponses. |
| Anormaux . . . . . . | 13 — | 17 | — |

Pour le Cours élémentaire 1re année dans les :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Normaux . . . . . . | 15 bonnes et | 15 | mauvaises réponses. |
| Anormaux . . . . . . | 3 — | 19 | — |

Pour le Cours préparatoire 2e année dans les :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Normaux . . . . . . | 11 bonnes et | 19 | mauvaises réponses. |
| Anormaux . . . . . . | 10 — | 20 | — |

Il y a infériorité du 2e groupe dans tous les cas.

Les résultats généraux donnent :

49 bonnes réponses et 41 mauvaises pour les normaux.

26 bonnes réponses et 64 mauvaises pour les anormaux.

Le test est probant. Les anormaux comprennent moins bien; ils sont beaucoup moins intelligents. Et cela ressort d'autant mieux si nous nous donnons la peine d'examiner un peu en détail les questions qu'ils réussissent le plus mal dans cette série.

Dans le groupe de *normaux*, 2 ont manqué la 1re; 6 la 2e; 16 la 3e; 4 la 4e et 13 la 5e.

Dans le groupe d'*anormaux*, 6 ont manqué la 1re; 15 la 2e; 17 la 3e; 11 la 4e et 15 la 5e.

La deuxième question : « Avant de prendre parti dans une affaire importante que faut-il faire? » exige du jugement et de l'initiative et c'est ce qui manque le plus à nos sujets; aussi n'est-il pas surprenant d'enregistrer 3 *bonnes réponses seulement*.

La troisième question : « Pourquoi pardonne-t-on plutôt une mauvaise action exécutée avec colère qu'une mauvaise action exécutée sans colère? » porte sur la responsabilité. C'est une notion trop abstraite pour des anormaux psychiques; elle n'a pas d'ailleurs, l'air d'être plus accessible aux normaux puisque 2 seulement l'ont comprise. *Un seul anormal l'a saisie.*

Dans la quatrième question : « Si l'on vous demande votre

1. Les tests de cette série sont : 1° Quand on est en retard pour arriver à l'école, que faut-il faire? — 2° Avant de prendre un parti dans une affaire importante, que faut-il faire? — 3° Pourquoi pardonne-t-on plutôt une mauvaise action exécutée avec colère qu'une mauvaise action exécutée sans colère? — 4° Si l'on vous demande votre avis sur une personne que vous connaissez peu, que faut-il faire? — 5° Pourquoi doit-on juger une personne d'après ses actes plutôt que d'après ses paroles?

avis sur une personne que vous connaissez peu, que faut-il faire? » 14 normaux ont vu ce sentiment de scrupule, de discrétion, de sagesse qui doit nous faire garder le silence en pareil cas; 7 *anormaux* (la moitié) ont élevé leur esprit à cette idée.

La cinquième question : « Pourquoi doit-on juger une personne d'après ses actes plutôt que d'après ses paroles? » demande, pour être résolue, un sens pratique que l'expérience de la vie seule peut donner. Comme la troisième elle ne nous paraît pas convenir à des enfants de cet âge. Du moins, est-elle formulée dans des termes trop généraux. Après coup, nous avons traduit ces questions en les plaçant dans le milieu où vivent les enfants, en les mettant en cause : tous ont saisi l'idée, sauf un qui n'a rien répondu. Ceci prouve que le vocabulaire joue un grand rôle dans ce test, et qu'il gagnerait à être posé en langage plus familier.

Les *critiques de phrases* « éprouvent le jugement ». L'enfant doit « découvrir et réfuter » l'absurdité contenue dans chaque phrase[1]. Il faut exiger 3 bonnes réponses sur 5.

Comparons les résultats :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Au Cours élémentaire 2e année, les | | | | |
| Normaux donnent . . . . . | 23 | bonnes et | 7 | mauvaises réponses. |
| Anormaux donnent . . . . . | 13 | — | 17 | — |
| Au Cours élém. 1re année, les | | | | |
| Normaux donnent . . . . . | 18 | bonnes et | 12 | mauvaises réponses. |
| Anormaux donnent . . . . . | 7 | — | 23 | — |
| Au Cours préparatoire 2e année, les | | | | |
| Normaux donnent . . . . . | 10 | bonnes et | 20 | mauvaises réponses. |
| Anormaux donnent . . . . . | 6 | — | 24 | — |
| Au total les | | | | |
| Normaux donnent . . . . . | 51 | bonnes et | 39 | mauvaises réponses. |
| Anormaux donnent . . . . . | 26 | — | 64 | — |

Les anormaux sont nettement inférieurs. Ils détiennent le record des mauvaises réponses par un avantage de 25. Peut-être sentent-ils aussi bien « ce qu'il y a d'absurde » dans chaque question, mais ils ne savent ou ne peuvent pas le dire. Car ils ont le sens du comique, du bizarre. Ils ont vite fait de voir, de saisir le moindre travers dans l'attitude. Il est vrai que percevoir par la vue un geste, un tic, une anomalie, c'est autre chose que

1. Exemple de ces phrases : « J'ai trois frères : Pierre, Ernest et moi.

de les percevoir par l'oreille. La perception dans le second cas se complique de représentation mentale par l'imagination, de comparaison et par là de l'acquisition du sentiment de l'absurdité de la traduction verbale. Les facultés saines jouent assez facilement avec ces difficultés puisque 10 élèves normaux ont fourni au moins 3 bonnes réponses. Les anormaux ne les surmontent qu'à grand'peine. 3 seulement ont pu y réussir. Leur imagination est diminuée, leur jugement précaire et leur vocabulaire peu garni.

L'ordination des mots [1] est « une devinette » qui fait appel « au jugement ».

Il faut « comprendre 2 phrases sur 3 » pour acquérir « le degré ».

Quels sont les résultats?

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Au Cours élémentaire 2e année pour les : | | | | | | |
| Normaux . . | 11 | bonnes et | 7 | mauvaises réponses; | 3 | ont franchi le degré. |
| Anormaux. . | 11 | — | 7 | — | 4 | — |
| Au Cours élémentaire 1re année pour les : | | | | | | |
| Normaux . . | 9 | bonnes et | 9 | mauvaises réponses; | 2 | ont franchi le degré. |
| Anormaux . . | 4 | — | 14 | — | 0 | — |
| Au Cours préparatoire 2e année pour les : | | | | | | |
| Normaux . . | 6 | bonnes et | 12 | mauvaises réponses; | 2 | ont franchi le degré. |
| Anormaux. . | 3 | — | 15 | — | — | — |
| En tout : | | | | | | |
| Normaux . . | 26 | bonnes et | 28 | mauvaises réponses; | 7 | franchissent le degré. |
| Anormaux. . | 18 | — | 36 | — | 4 | — |

Les normaux ont ici encore un réel avantage; ils comprennent, ils jugent mieux; leur vocabulaire est plus abondant et ils s'en servent avec une plus grande habileté.

Le test du *découpage* [2] s'applique à l'imagination.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Dans le Cours élémentaire 2e année pour les : | | | | |
| Normaux . . . . . . | 2 | n'ont aucune erreur et | 4 | ont des erreurs. |
| Anormaux. . . . . . | 4 | — | 2 | — |

1. On a proposé aux enfants de mettre de l'ordre dans les trois groupes de mots suivants : 1° Sommes là tous de heure bonne nous campagnes partis. — 2° De prié devoir mon j'ai maître corriger mon. — 3° Un défend chien bon son maître courageusement.

2. On présente aux sujets un carré sur deux côtés opposés duquel est découpée une demi-circonférence. On leur annonce que ce carré qu'ils aperçoivent n'est que le quart d'une feuille de papier pliée en quatre. On les invite à décrire la feuille entière sans la déplier.

Dans le Cours élémentaire 1[re] année pour les :

| | | |
|---|---|---|
| Normaux . . . . . . | 1 n'a aucune erreur | et 5 ont des erreurs. |
| Anormaux. . . . . . | 2 n'ont — | 4 — |

Dans le Cours préparatoire 2[e] année pour les :

| | | |
|---|---|---|
| Normaux . . . . . . | 1 n'a aucune erreur | et 5 ont des erreurs. |
| Anormaux. . . . . . | 2 n'ont — | 4 — |

Au total { 4 normaux ont subi l'épreuve avec succès.
8 anormaux —

Ce qui donne le double de bons résultats pour les anormaux. Nous ne pouvons pas conclure que leur imagination est plus développée et plus vive. Quelles sont donc les causes de cet étrange phénomène?

Les anormaux font beaucoup plus de travail manuel que leurs petits concurrents; ils ont l'habitude du pliage. Ce dressage de la main et surtout de l'œil peut être une cause d'erreur dans l'interprétation des résultats.

En résumé, sur les 7 tests expérimentés :

Les normaux ont l'avantage dans 4 : les définitions, les questions de compréhension, les critiques de phrases et l'ordination des mots.

Les anormaux se montrent plus habiles dans 3 tests : *les gravures*, *l'ordination des poids* et *le découpage*. Ce qui revient à dire que, partout où il faut acquérir et exprimer des connaissances par le vocabulaire, la supériorité reste acquise à nos écoliers ordinaires; ils définissent plus gentiment, avec plus de précision; ils comprennent et jugent avec plus de sûreté; ils sont moins crédules; ils ont davantage d'esprit critique; ils retrouvent plus vite le sens logique et la disposition des mots en désordre. Ce qui revient à dire aussi que partout où il faut manifester de l'intelligence sans le concours des connaissances scolaires, nos anormaux soutiennent la concurrence parce qu'entraînés par des méthodes concrètes ils acquièrent de l'intelligence sensorielle; il leur manque cette forme spéciale et supérieure de l'intelligence qui adapte l'enfant à l'école, à ce qu'on y enseigne et le fait profiter des méthodes collectives.

Les tests mesurent donc la faculté scolaire, le degré d'instruction et ne donnent pas d'indications suffisantes sur le jeu des facultés, encore moins sur leur état; ils trahissent le niveau du savoir d'une manière générale; ils montrent, en ce qui concerne

les anormaux, la déficience globale; mais il est regrettable qu'ils soient impuissants à nous donner le degré et surtout le secret de cette diminution intellectuelle. Ils ont un grand mérite, celui de dénoncer les tendances personnelles des maîtres. Les réponses des élèves normaux examinés nous ont permis de retrouver la façon dont ces maîtres pratiquent leur enseignement et de savoir s'ils habituent leurs écoliers à interpréter, à critiquer, à définir, à énumérer, etc.

Enfin « s'il est chimérique et absurde de juger une intelligence d'enfant sur une épreuve unique » (et nous sommes convaincu de l'exactitude de ce fait), nous craignons qu'il soit téméraire de voir dans des tests une *échelle métrique* de l'intelligence.

Qu'on veuille bien nous excuser d'avoir tant insisté sur l'état intellectuel de ces anormaux. La conviction profonde qu'un maître ne connaît jamais assez l'intelligence de ses élèves est la seule cause de cette insistance. Leur esprit n'est pas plus normal que leur corps. Il n'y a pas plus, chez eux, harmonie mentale qu'harmonie physique. Y a-t-il moralité?

(*A suivre.*)

LACOSTE.

---

# Notes pédagogiques.

---

**Sachons choisir ce que nous devons enseigner.**

Maître consciencieux, M. Z... n'a pas encore dépassé ce stade où l'on veut communiquer tout son savoir. Il décrit avec précision et il possède bien sa matière (les cœlentérés); il fait au tableau d'assez nombreux dessins, qui malgré tout ne valent pas une observation sur un échantillon. Trop de choses et trop rapidement exposées : la cavité gastro-vasculaire, le fonctionnement des organes urticants, les différences entre l'hydre d'eau douce, l'actinie et la méduse, la classification du groupe en hydroméduses, syphonophores, coralliaires, que de choses en trente-cinq ou quarante minutes, et dont les enfants ne peuvent tout retenir! M. Z... apprendra à choisir entre ses connaissances et selon l'indication de sobriété donnée par le programme (« quelques mots sur les protozoaires, polypes, spongiaires, échinodermes... »).

**Lecture expliquée. — Pas de longs préambules, pas de longues conclusions : attachons-nous au texte.**

En troisième année, récitation d'une scène d'Horace, bien sue, convenablement dite, d'ailleurs corrigée ou reprise avec vigilance par le professeur; — puis explication de la scène v de l'acte III, où le vieil Horace explique et justifie ses sentiments. C'est du moins ce qui est annoncé; car une méthode maladroite nous contraint de consacrer la moitié de l'heure à situer la scène, à dire l'importance des scènes qui précèdent au point de vue de l'action et des caractères. Les élèves en effet avaient dû répondre par écrit à cinq questions dont quatre étaient relatives à ces sujets. Il est clair que, si l'on pose des questions écrites aux élèves

pour guider leur préparation, — (et en plus d'un cas il convient qu'elles ne préparent point) — il faut les rapporter au texte, les choisir peu nombreuses, simples et telles qu'elles facilitent en classe l'explication.

Celle-ci dans la classe de Mlle X... sera réduite à une douzaine de vers : elle ne manque pas de justesse, elle témoigne d'un effort pour pénétrer dans la psychologie des personnages, mais elle est trop diffuse et trop lente. Et l'on finit sur une autre maladresse; car on veut définir en conclusion le patriotisme du vieil Horace, par comparaison avec celui des autres personnages; or, c'est dans la suite du même discours, dans la partie qui n'est pas expliquée, que se trouvent à ce sujet les plus claires indications. Les formules générales sont prématurées : il fallait aborder plus tôt, mais il fallait quitter moins tôt le texte.

### L'heure de la lecture expliquée est sacrée.

C'est l'heure de la lecture expliquée en première année, et cependant nous la passerons sans étudier un texte; elle est consacrée à l'étude du caractère de Pyrrhus dans l'*Andromaque* de Racine dont plusieurs scènes ont été analysées. J'ai demandé au professeur de considérer comme « sacrée » l'heure de la lecture expliquée et de remettre tout travail de synthèse ou de conclusion à d'autres moments.

J'ajoute qu'il faudra limiter le nombre des travaux de ce genre et les bien choisir : il faut s'attarder seulement au caractère principal, à celui dont les mouvements sont les ressorts mêmes de l'action. Mais ici, combien d'autres raisons conseillent, surtout dans une première année, de laisser au second plan Hermione et Pyrrhus!

### On ne décrit pas pour décrire; toute description doit être fonction d'un sentiment.

Les malheureuses élèves de 1re division ont à décrire leur serviette d'écolière. Il faut la regarder dans tous les sens, intérieurement et extérieurement, parler de la « tranche » et du « dos », des livres que l'on met dans un des « compartiments », enfin n'oublier rien de ce que l'œil peut saisir. C'est une concep-

tion déplorable de la composition française qui devrait établir un choix de détails intéressants. On ne décrit pas pour décrire : on décrit en fonction d'un sentiment.

**Une description n'est pas un inventaire.**

Composition française en première année sur le sujet suivant : « Décrire à votre gré une des salles de classe de l'école. Je demande à une élève pourquoi elle a choisi la classe de dessin : « Parce que je la connais mieux. — N'y a-t-il pas une autre raison? — Non. — Quelqu'un n'a-t-il pas choisi une classe parce que cette classe était jolie? » — Silence. Or, la maison est claire, gaie et coquette. Le professeur dit que les élèves devaient trouver le plus de détails possible : « Alors, c'est un inventaire que ces jeunes filles ont à faire? — Oui, Monsieur l'Inspecteur, tout simplement. » Et voilà qu'on demande à une élève de lire sa composition. Cette composition est charmante, tout le monde la juge telle, et je n'ai aucune peine à montrer que ce qui en fait le charme, c'est que la jeune fille trouve sa classe jolie, commence par le dire, et choisit tous les détails de sa description en fonction de son sentiment. Elle ne s'est pas aperçu qu'elle avait, heureusement, échappé au danger auquel l'avait exposée la méthode, tout à fait contestable, de son professeur. — « Mes élèves n'observent pas; j'essaie de leur apprendre à observer. » — Les élèves n'observeront que quand on leur donnera à observer des choses intéressantes et qu'on dirigera leur observation dans le sens de leurs préoccupations naturelles. Observons ce qui nous émeut, sans quoi nous observerons des niaiseries.

**Explication littéraire et analyse psychologique.**

Excellente explication de texte en quatrième année d'école primaire supérieure. M^lle^ B... lit et fait lire la scène du pardon dans le V^e^ acte de *Cinna*; elle en explique la composition, et suivant le texte vers par vers, elle fait trouver tout ce qu'il révèle sur le progrès d'une âme généreuse. Les expressions sont heureuses pour en définir les différents moments; la méthode est ferme; c'est un enseignement qui, par le fond et par la forme, a prise sur les esprits. Le professeur termine en insistant sur l'intérêt

psychologique et dramatique du morceau, sur l'effet puissant de volonté par lequel Auguste renonce à punir, sur l'attrait qui s'y ajoute non seulement par l'idée d'une grande attitude devant la postérité, mais encore par la grandeur de l'acte même.

### L'explication littéraire doit faire sentir l'art de l'auteur.

M. X... est un professeur sérieux et instruit, dont la classe est soigneusement préparée. Une explication de la fable *Le Savetier et le Financier*, fut bien conduite et suivie avec intérêt par les élèves qui y prirent volontiers part. Le texte fut étudié de près; les idées en furent dégagées méthodiquement, les caractères des personnages furent exactement analysés. Mais pourquoi le maître s'en est-il tenu à ce travail de dissection consciencieuse, mais sans agrément? De la fine ironie du poète, de l'art avec lequel, sous cette ironie, il sut faire vivre une philosophie souriante, mais profonde, rien ne fut dit. Et c'est malheureusement le défaut général de nos meilleures explications littéraires. Là même où on ne laisse rien échapper de la pensée de l'auteur, on en laisse échapper ce qui en est souvent le meilleur, l'art avec lequel il a su exprimer cette pensée et nous en communiquer l'émotion.

### Un exercice de lecture qui enthousiasme les élèves.

Mme S... se propose de lire aux élèves une partie du conte d'Anatole France : *Abeille*.

Elle fait résumer par plusieurs élèves ce qui a été déjà lu : les enfants ont en gardé visiblement un souvenir extrêmement précis et le résument intelligemment.

Le professeur lit alors elle-même la suite du conte pendant vingt minutes environ. Elle lit fort bien. La lecture n'est interrompue que pour donner rapidement ou plutôt pour faire trouver par les élèves l'explication de quelques mots obscurs pour elles; et aussi pour s'assurer qu'elles comprennent bien les sentiments exprimés et la suite des idées.

Aussi les élèves suivent-elles ce conte avec un intérêt passionné! Beaucoup de passages les transportent véritablement. Et lorsque le professeur leur demandera à la fin de résumer ce qu'elles ont

entendu, elles le feront volontiers et avec justesse. Enfin M^me^ S... essaie de les faire réfléchir sur les idées profondes qui se dissimulent sous l'apparente fantaisie du conte. Elle le fait avec discrétion, mais de manière ingénieuse et pénétrante.

C'est vraiment un bon exercice.

### Une leçon d'algèbre passionnante comme un roman.

M. K... sait intéresser de façon très vive ses élèves de 2^e^ année à l'algèbre. Sa première leçon sur la résolution d'une équation à deux inconnues est véritablement très habile; de ce que l'élève sait, il lui fait trouver le moyen d'arriver à ce qu'il doit savoir. Ce n'est pas sans faire travailler intensément les cerveaux de ses élèves; mais il a une telle logique et un tel entrain qu'il faut le suivre bon gré mal gré comme un romancier qui mène son lecteur jusqu'au bout d'une aventure passionnante.

### Une leçon d'algèbre qui fait vibrer toute la classe.

Les élèves très attentifs (leçon d'algèbre) frémissent quand un camarade au tableau fait une faute. Des interrogations, simples d'abord, bien ordonnées, choisies avec finesse et méthode, sont suivies avec joie; les élèves répondent, devinant les intentions du professeur, et à la question posée et à la question qui logiquement suivrait. Ils comprennent donc d'une manière étonnante; de pareils résultats sont dus, il n'y a pas de doute, à l'action remarquable d'un professeur excellent.

---

# Chronique de l'Enseignement primaire en France.

---

L'instituteur et la liberté d'opinion (Extrait du Bulletin de l'Association professionnelle de l'enseignement primaire public des Basses-Pyrénées, février 1922). Que nous le voulions ou non, et quelle que soit notre probité professionnelle, nos actes extérieurs peuvent provoquer et provoquent en fait de l'inquiétude dans l'opinion publique. Nous ne calmerons l'opinion qu'en recourant aux moyens qui nous avaient conquis sa confiance.

Ces moyens sont aussi simples qu'efficaces : la neutralité absolue de notre enseignement dans l'intérieur de l'école; une scrupuleuse surveillance de nos actes et de nos paroles au dehors. Nous n'en serons que plus à l'aise pour répondre, s'il le faut, aux attaques, d'où qu'elles viennent.

« Mais alors, nous dira-t-on, pas de liberté d'opinion pour nous. Dans l'universalité des citoyens, seuls nous serons donc des citoyens diminués! »

Loin de nous la pensée qu'il faille renoncer à exprimer et à défendre ce que nous croyons être la vérité. Mais nous comprenons mal ce qu'on entend par « délit d'opinion ».

Si la liberté de pensée se traduit par un acte contraire aux lois, une excitation à la révolte par exemple, de toute évidence, c'est aux tribunaux compétents de le dire en appliquant à tous le droit commun.

Mais à savoir s'il peut nous être permis, à nous, instituteurs, de courir un semblable risque même avec le bon droit.

Notre profession ne peut être comparée à nulle autre. Le fonctionnaire qui perçoit les impôts, distribue des timbres ou trace des routes, n'est nullement comptable de ses sentiments intimes avec un public qu'il ne connaît pas et avec qui il a affaire tout juste l'espace d'un instant.

Nous, nous devons compte aux familles et à la nation de la substance que nous mettons dans l'esprit et dans l'âme des enfants. Notre œuvre s'accomplit dans le silence, presque dans le secret de l'école, et dans des conditions telles que les familles et le public doivent nous donner

leur confiance sans qu'ils puissent absolument contrôler à chaque instant si nous la méritons.

Ils ne peuvent nous juger que sur nos actes extérieurs. Et c'est pourquoi nous sommes obligés à la plus grande réserve dans la manifestation publique de nos sentiments.

C'est pourquoi, dans notre vie extérieure, nous sommes, de tous les fonctionnaires, les seuls qui ne puissions entièrement nous dépouiller des attributs de notre profession.

C'est d'ailleurs ce qui en fait la noblesse : cela dit sans vouloir diminuer en rien la portée sociale des autres fonctions.

Soyons surtout tolérants. L'expression calme et mesurée d'une conviction sincère pénètre les esprits et les gagne. Qu'elle se manifeste avec violence, elle raidit les volontés, éloigne les cœurs et fait le vide.

❦

Le Tricentenaire de Molière a l'école primaire (Extrait d'un rapport de M. l'Inspecteur d'Académie de Rennes). On peut dire qu'à de très rares exceptions près, justifiées par l'âge ou le nombre réduit des élèves, tous nos établissements eurent, chacun à sa manière, leur journée de Molière.

Il avait été entendu que le programme, composé d'une biographie de l'écrivain et d'une lecture, autant que possible dialoguée, d'extraits de ses œuvres, serait adapté au niveau de l'auditoire. C'est ainsi que dans les cours élémentaires et moyens, la causerie revêtit la forme anecdotique et pittoresque, insistant plus particulièrement sur les traits amusants ou les plus caractéristiques de l'enfance de Molière et de sa carrière d'auteur ou d'acteur. Elle devint, avec les cours supérieurs et complémentaires, ainsi que dans les Écoles primaires supérieures, une leçon plus véritablement littéraire qui, encore que diverse selon l'inspiration ou la culture de chacun, eut un caractère commun. Ce qui importait, en effet, c'est qu'elle se résumât partout en ces deux points essentiels qui avaient été suggérés à l'avance comme devant être mis par tous en lumière : psychologie des personnages les plus populaires, leur caractère universel et humain. Certains s'en tirèrent avec bonheur. Un grand nombre eurent même l'heureuse idée, afin de mieux faire revivre le milieu dans l'imagination des enfants, de placer sous leurs yeux, en les commentant, des gravures extraites soit du numéro spécial de *L'Illustration*, soit des *Annales*, soit d'autres Revues. Au surplus, à tous les degrés, comme il fallait s'y attendre, on profita de l'occasion pour faire porter de préférence sur des extraits des œuvres principales de Molière les exercices courants de lecture expliquée, de dictée et de récitation.

Parler en Bretagne de Molière à l'école du soir, c'est-à-dire devant un auditoire qui n'est déjà plus proprement un auditoire scolaire, y était, paraît-il, chose moins aisée qu'à l'école du jour. Du moins, l'entreprise n'apparaissait pas sans écueil. « A la campagne, m'écrivait-on à ce

sujet, il sera à peu près impossible de consacrer une lecture populaire à Molière qui y est condamné au même titre que V. Hugo par le clergé. » Pourtant, notre clientèle des cours d'adultes s'associa, non seulement dans les villes, mais aussi dans les campagnes, avec le même entrain que nos élèves, à l'hommage mondial rendu à cette gloire française.

Je constate que le rapport présenté au Sénat par M. Victor Bérard, Président de la Commission de l'Enseignement, et publié dans un journal pédagogique, fut lu et commenté en de nombreux centres; qu'en d'autres, on projeta sur l'écran des vues en couleurs représentant des scènes des grandes comédies avec lecture des textes correspondants; que des Amicales d'anciens élèves des écoles publiques donnèrent des réunions où, à la suite d'une causerie sur Molière, furent représentées telle ou telle de ses comédies; qu'enfin il n'est pas une seule de nos sociétés d'instruction populaire qui ne lui ait consacré une soirée.



Les municipalités et l'enseignement. — Dans le département des Vosges, l'Inspecteur d'Académie a fait appel aux municipalités afin de doter les écoles du matériel indispensable à l'enseignement expérimental des sciences physiques et naturelles. Il a rencontré beaucoup de bonne volonté. Plus de 30 000 francs ont été votés par les communes.



Initiatives. Les normaliennes travaillent pour les aveugles (Extrait d'un rapport de Mme la directrice de l'École normale de Nice). — Le mauvais temps de l'hiver a donné quelques loisirs en supprimant ou en abrégeant les promenades. Les élèves les ont employés à faire de l'écriture Braille, pour les aveugles. Leurs traductions, très soignées, sont très appréciées. Je vois surtout là un intéressant moyen de les occuper quand elles seront isolées dans leur village de montagne. La plupart d'entre elles emportent, en effet, le petit matériel nécessaire et continuent à leur sortie de l'école à s'intéresser à cette œuvre.

# Bibliographie.

## I

### Livres de Bibliothèque.

**Évolution intellectuelle et religieuse de l'humanité**, t. II, Dr Ph. Hauser. — Paris, Alcan, 1922, 958 p. in-8°.

Nous avons signalé le premier volume de ce vaste et candide ouvrage. Le second, qui reprend à grands traits le récit des destinées intellectuelles et morales de l'humanité depuis le début du moyen âge et le conduit jusqu'à nos jours, mérite au même titre que celui-là le respect dû à une sagesse vieillote, à une bonne volonté naïve, sans prétentions et sans arrogance. L'auteur est ce qu'on appelait jadis un ami du genre humain : son dévouement au bien est trop manifeste et trop sincère pour qu'on le chicane sur le profit qu'il a tiré, sans assez de rigueur ni de critique, des lectures trop amples et trop désordonnées; mais il est à craindre que ces effusions encyclopédiques, sentimentales et naïves, n'aient une force démonstrative bien mince, et une efficacité à peu près nulle.

❦

**Méthode critique et idéal laïque**, Déodat Roché. — Carcassonne, chez l'auteur, 1922, 28 p.

Les intentions de l'auteur sont excellentes : il veut montrer qu'il n'y a pas incompatibilité entre la méthode scientifique et la foi en un idéal. Il veut créer des foyers populaires où se réuniront tous les hommes de bonne volonté dont cet idéal rationnel sera l'étoile.

Par malheur, cet exposé sommaire demeure abstrait. Et l'auteur paraît relier étroitement sa doctrine morale à des « recherches psychiques » dont le caractère scientifique ne nous paraît pas évident.

❦

**Géographie linguistique**, Albert Dauzat. — Paris, Flammarion, 193 p., 7 fig.

La géographie linguistique est une science toute nouvelle. Née, il y a une quinzaine d'années, des beaux travaux de M. Gilliéron dont l'atlas ne compte pas moins de 3 000 cartes, elle semble destinée à

renouveler la linguistique. Dans son livre *La géographie linguistique*, M. Albert Dauzat en définit le but et les principes. Comme son nom l'indique, non seulement elle s'appuie sur la géographie, mais elle s'inspire de ses méthodes. Elle se propose d'étudier la répartition géographique des faits de langage, et, comme cette répartition ne s'est pas faite au hasard, d'en chercher les causes et d'en retrouver les lois.

On le voit, la nouveauté de cette science, c'est qu'elle ne sépare pas les mots de leur milieu géographique. Elle les considère comme des êtres vivants, attachés au sol où ils vivent, luttent, se transforment et aussi comme des êtres extrêmement mobiles qui se déplacent, voyagent, parcourent les grandes voies d'échange ou de relations entre les hommes.

Dans leur vie sur place, ou dans leurs migrations, les mots subissent des influences inévitables, des rencontres dont ils ont à se défendre, des chocs dont ils sortent parfois vaincus, parfois profondément altérés et blessés malgré leur victoire. Ainsi se produisent dans le langage comme dans la nature, des phénomènes de régression et de capture analogues à ceux que nous présente la géographie. Mais M. Dauzat nous rassure, et dans un chapitre tout à fait suggestif qu'il a pittoresquement intitulé : « Pathologie et thérapeutique des mots », il montre assez avec quelle merveilleuse ingéniosité le langage sait réparer ses pertes soit en puisant en lui-même, soit en empruntant du secours à la langue littéraire, en l'espèce, le français.

Si les cartes linguistiques établissent ce qu'on savait déjà : la variété énorme des parlers locaux, la géographie linguistique pose un problème nouveau : quelles sont les causes de cette variété? ethniques, géographiques, sociales, psychologiques, sémantiques? et quelle est la part respective de chacun de ces facteurs? Naturellement il est impossible de donner dès maintenant une réponse. Mais on peut affirmer l'extrême importance du facteur géographique et du facteur social. Si la géographie impose l'isolement et explique la différenciation des parlers dans les montagnes, elle facilite dans les plaines les échanges entre voisins, les influences constantes d'un langage sur l'autre.

Si un régime d'anarchie, comme le régime féodal, entrave les relations entre les hommes et conserve la multiplicité des parlers, dans un pays fortement centralisé, comme le nôtre, où les échanges inévitables rendent l'isolement impossible, cette variété est fortement menacée par la poussée violente des forces unificatrices.

Un des chapitres les plus curieux de la géographie linguistique a pour objet ces déplacements, ces voyages de mots. On y voit que, sous l'impulsion des grands centres urbains et surtout de la capitale, les mots rayonnent dans tous les sens, empruntant les grandes voies géographiques, courant le long des fleuves, contournant les montagnes, où se réfugient et s'abritent les formes archaïques.

Peut-être l'étude patiente de ces formes archaïques permettra-t-elle à la géographie linguistique de reconstituer les aires des langues prélatines (le ligure, par exemple), comme le géographe retrouve à l'aide de buttes, témoins échappés à l'érosion, les couches continues de terrain dont elles ne sont que les survivants. Enfin, la géographie linguistique par l'étude de ce travail incessant d'infiltration et d'alluvionnement qu'accomplit le français sur les patois locaux, nous permet de mieux comprendre le travail de romanisation de la Gaule qui se fit il y a vingt siècles, en sens inverse, mais selon le même processus et en suivant les mêmes étapes.

L'intérêt du livre de M. Dauzat n'échappera pas à tous ceux qui sont curieux de langage. S'il n'apporte pas encore de solution définitive aux problèmes que pose la géographie linguistique, il offre du moins à tous les lecteurs des perspectives pleines de promesses.

❦

**L'œuvre scientifique de Laplace**, par H. Andoyer, membre de l'Académie des Sciences et du Bureau des longitudes, professeur à la Sorbonne. Collection Payot, 162 pages.

La tâche est difficile, quand on dispose de peu de place, de faire revivre aux yeux du lecteur une période aussi brillante de l'histoire de la science que celle qui correspond à l'activité de Laplace (1773-1827), d'analyser une œuvre aussi considérable que celle de l'illustre astronome, et d'aller jusqu'à donner des indications sur les méthodes mathématiques qu'il a employées. M. Andoyer y est parvenu. Si une culture mathématique déjà élevée est utile pour aborder la lecture de sa substantielle étude, la connaissance approfondie des étapes de la pensée scientifique est nécessaire. A ce dernier point de vue, tout en rendant compte de l'*œuvre scientifique de Laplace,* nous aurons l'occasion d'indiquer des lectures des plus intéressantes, tout à fait importantes pour la formation de l'esprit scientifique, et qui seraient d'ailleurs la meilleure façon de se préparer à apprécier le livre de M. Andoyer.

Ce livre comprend 5 chapitres.

I. — *Résumé biographique. Premier aperçu de l'œuvre de Laplace.* En quelques pages se trouvent résumées la vie et aussi l'œuvre de Laplace qui, né en 1749 dans une modeste famille de cultivateurs, fut distingué par d'Alembert et Condorcet, devint l'une des gloires scientifiques de la France et, ne bornant pas là son ambition comme son aîné, son émule, Lagrange, rechercha et obtint, après s'être retiré à Melun pendant la période révolutionnaire, les charges et dignités suivantes : ministre de l'Intérieur au 18 Brumaire, sénateur, comte de l'Empire, pair et marquis sous la Restauration, et mourut en 1827 ayant soutenu jusqu'au bout la politique de Charles X. Ces circonstances de la vie de Laplace ont été souvent jugées avec une sévérité

grossie en proportion de la valeur de l'homme. Elles sont ici relatées rapidement et sobrement, ainsi qu'il convient.

II. — *Les caractéristiques de l'œuvre de Laplace.*

Ce chapitre est aisément accessible. On y trouve une histoire de la science au temps de Laplace. Les extraits empruntés à Lagrange, à d'Alembert et surtout à Laplace forment une étude des plus attrayantes sur les méthodes dans les sciences et les limites de la science. En particulier, les considérations sur les probabilités par lesquelles se termine ce chapitre mettent en évidence qu'à cette époque, sous l'influence du généreux Condorcet, on poussait trop loin l'application du calcul des probabilités aux sciences morales et sociales et que le prudent Laplace n'avait pu se défendre de suivre l'exemple de Condorcet, quoiqu'il eût écrit que le philosophe vraiment utile est celui qui réunit à une imagination profonde une grande sévérité dans le raisonnement. On trouvera dans un article de Joseph Bertrand : *Sur le calcul des probalibités de Laplace* (*Journal des savants*, 1887) une critique parfois ironique, parfois impitoyable des idées de Condorcet et de Laplace sur ce sujet. On pourra aussi consulter le *Traité des probabilités* de J. Bertrand.

III. — *L'œuvre de Laplace en mécanique céleste.*

IV. — *Les travaux de Laplace sur la théorie des probabilités.*

Les chapitres III et IV donnent une analyse détaillée de chacun des mémoires qui ont rendu le nom de Laplace immortel. C'est naturellement la partie de l'ouvrage la plus difficile à lire.

V. — *Recherches de Laplace sur des sujets divers. L'exposition du système du monde. Le traité de mécanique célcste. La théorie analytique des probabilités.*

Dans le chapitre V sont d'abord énumérés les travaux de Laplace sur les phénomènes capillaires, les réfractions astronomiques, la mesure barométrique des altitudes, la vitesse du son, etc.

Enfin, le livre de M. Andoyer se termine par l'analyse des grands ouvrages dans lesquels Laplace a rassemblé et coordonné ses mémoires.

*La théorie analytique des probabilités* n'est pas d'une lecture aisée. Elle est heureusement précédée d'une *Introduction* ou *Essai philosophique sur les probabilités.* Cette *Introduction*, qu'il faut avoir lue, dont J. Bertrand a dit qu'elle est « le livre le meilleur et le plus facile à lire que l'on ait écrit sur le calcul des probabilités », correspond à un siècle de distance au beau livre que M. Borel a écrit sur *Le Hasard.* On a souvent constaté que, si le calcul des probabilités est une des branches les plus intéressantes des mathématiques, il est aussi l'une des p us délaissées et J. Bertrand a écrit et récrit que les difficultés du *Traité analytique* de Laplace étaient une des causes de cet état d'abandon. Nous ne croyons pas que l'auteur de l'*Essai philosophique* mérite ce reproche. Nous pensons plutôt qu'il faut attribuer l'indifférence pour les questions de probabilités (qui d'ailleurs va en diminuant

depuis qu'elles s'appliquent avec tant de succès aux sciences physiques) au fait que nos programmes n'en font pas mention. C'est à ce point que les programmes n'ajoutent pas aux mots « analyse combinatoire » la notion de probabilité qui apprendrait à notre jeunesse à bien raisonner en comptant. Ceux qui ont formé nos artilleurs pendant la guerre se souviennent des difficultés auxquelles ils se heurtaient pour leur faire bien comprendre ce que c'est que le hasard et pour les familiariser avec l'emploi usuel des premiers raisonnements du calcul des probabilités. Que l'on fasse donc l'expérience de demander à nos étudiants de sciences de justifier cette affirmation de Laplace : 43 mouvements d'astres du système solaire sont connus. Ils se produisent tous dans le sens direct de rotation. Il y a 4 000 milliards à parier contre un que cela n'est pas dû au hasard!

Nous venons, en insistant un peu, d'appeler l'attention sur le calcul des probabilités. Abordons maintenant la plus belle partie des travaux de Laplace, celle qui concerne l'astronomie.

On peut considérer que l'*exposition du système du monde* joue un rôle correspondant de celui de l'*Essai philosophique sur les probabilités.* C'est un traité élémentaire d'astronomie, comprenant aussi une histoire des découvertes, un exposé de l'importance de la gravitation universelle et enfin la célèbre théorie cosmogonique dans laquelle Laplace a tenté d'expliquer la formation du système solaire. Cette théorie s'appuie, entre autres particularités du système solaire, sur ce que les 43 mouvements connus des astres s'effectuaient dans le sens direct. Elle a été combattue dans le livre si attachant de Faye, *Sur l'origine du monde*, parce que de nouveaux mouvements ont été observés depuis l'époque de Laplace et que les satellites d'Uranus et de Neptune tournent dans le sens rétrograde, mais elle a mérité d'être défendue par Henri Poincaré dans son livre sur les *Hypothèses cosmogoniques.*

Si l'on voulait étudier mathématiquement l'œuvre immense de Laplace en mécanique céleste et approfondir les méthodes d'approximation qu'il a employées pour intégrer les équations, il faudrait se reporter à son *Traité de mécanique céleste* ou à celui de Tisserand. Si l'on s'en tient à l'histoire des idées, il est indispensable de bien posséder les *Leçons de cosmographie* de Tisserand et Andoyer et d'avoir lu des ouvrages comme les suivants : *Les fondateurs de l'Astronomie moderne* par J. Bertrand, les *Notices* d'Arago sur les astronomes, l'*Histoire de l'astronomie de Bailly*, et l'*Exposition du système du monde.*

Laplace, après Euler, Clairant, d'Alembert et Lagrange a développé les conséquences de l'hypothèse de la gravitation universelle qui est due au génie de Newton. La gravitation universelle a été le résultat des progrès de l'astronomie d'observation avec Copernic, Galilée, Tycho Brahé et Képler, et des mathématiques avec Descartes, Galilée, Huygens et Newton. Tantôt elle a confirmé l'observation, tantôt elle l'a précédée. Elle a été pendant deux siècles le fondement de l'astronomie. Et si, actuellement, elle est dépassée par la théorie

de la relativité qui a pu expliquer le mouvement du périhélie de Mercure dont elle n'avait pu donner la cause, Einstein a eu bien soin d'observer que la gravitation universelle reste la première approximation de l'étude des phénomènes et que, dans la plupart des cas, les astronomes n'auront pas à introduire les termes complémentaires de la théorie de la relativité.

On sait que, d'après les lois de Képler, une planète décrit une ellipse autour du soleil. Ce résultat serait rigoureusement exact si le soleil et la planète étaient les seules masses de l'univers. Mais il y en a d'autres. Toutes s'attirent mutuellement. Elles sont donc soumises à des perturbations et leurs mouvements présentent des inégalités, les unes périodiques, les autres séculaires. Lagrange a donné les formules des inégalités séculaires des planètes; il a montré que pendant 24 000 années la forme de l'orbite de la Terre se rapprochera de celle d'un cercle; il a démontré l'invariabilité du grand axe des orbites. D'Alembert a cherché mathématiquement les causes des deux mouvements de la ligne des pôles de la Terre, la précision des équinoxes comme depuis Hipparque et la nutation observée au XVIII[e] siècle par Bradley. Clairant a calculé les inégalités de la comète de Halley observée pour la dernière fois en 1682 et il a prédit, — avec quel succès! — son passage au printemps de 1759.

Laplace a poursuivi les travaux de ces illustres devanciers. Il a démontré la stabilité du système solaire que Newton ne s'expliquait que grâce à une intervention toute-puissante qui se renouvelait périodiquement. Il a étudié les lois du mouvement des satellites de Jupiter. Il a calculé les inégalités de Saturne et de Jupiter. Il a trouvé, dans la variation de l'excentricité de l'orbite terrestre, la cause de l'accélération du mouvement de la Lune. Il a montré que le phénomène des marées est dû à l'attraction du Soleil et surtout de la Lune, sur la mer, et ce sont ses travaux qui ont permis de prévoir avec tant d'exactitude les heures de la haute mer et de la basse mer. Il a aussi fait progresser, indépendamment de l'astronomie, la théorie de l'attraction mutuelle des masses suivant la loi de Newton et c'est à ce sujet que se rattache la célèbre équation aux dérivées partielles qui porte son nom.

Les deux découvertes de Laplace qu'admirèrent le plus ses contemporains sont relatives à deux inégalités de la Lune dont il chercha la cause. Il la trouva, pour l'une d'entre elles, dans l'aplatissement de la Terre, dont il put ainsi calculer la valeur et pour l'autre dans l'action du Soleil, ce qui lui permit d'évaluer la distance qui nous sépare de notre étoile. Il confirma donc brillamment les résultats obtenus par les fameuses expéditions scientifiques du XVIII[e] siècle, celles de Laponie et du Pérou dont le but fut de mesurer des arcs de méridiens et celles qui furent organisées pour observer le passage de Vénus sur le Soleil, c'est-à-dire pour mesurer indirectement la distance de la Terre au Soleil. Aussi peut-on dire qu'après adaptation,

les deux vers injustes qu'adressait Voltaire aux explorateurs scientifiques rendraient hommage plus précisément à Laplace qu'à Newton.

Vous avez confirmé en des lieux pleins d'ennui
Ce que Newton connut sans sortir de chez lui.

Tenons-nous-en là. Nous voyons maintenant quel rôle éminent a joué Laplace dans la science; nous comprenons qu'il a contribué puissamment au développement de la découverte de Newton, la plus belle qui ait été faite; nous nous expliquons que M. Andoyer ait voulu, séduit par ce vaste et noble sujet, faire mieux connaître un grand savant et une grande époque. Il nous reste à conseiller au lecteur de pousser l'étude de ces questions plus loin que nous n'avons pu le faire ici.

❦

**La Chine**, par Henri Cordier. 1 vol. petit in-16, relié, 138 p., 4 fr. Collection Payot. Payot éditeur, 1921.

Petit livre d'une concision et d'une précision parfaites, que seul un sinologue d'une telle autorité pouvait se permettre de composer. Si la géographie physique du pays n'y est que très sommairement esquissée, les renseignements qu'il fournit sur la géographie politique et sur l'organisation économique de l'empire (Chine des 18 provinces et Mantchourie) sont déjà, bien que très condensés, plus nourris. Et l'histoire surtout du peuple chinois, histoire plus que quatre fois millénaire est ici présentée en raccourci depuis les origines jusqu'à l'an de grâce 1920 : c'est une impression singulière, et à cela seule fort intéressante, que de voir ainsi se souder les annales de la Chine antique et de la Chine nouvelle.

Ce volume d'un format si commode, écrit surtout pour être consulté est cependant, grâce à la clarté des divisions et à la netteté des caractères, d'une lecture aisée : c'est vraiment l'aide-mémoire substantiel et sûr que pouvaient souhaiter tous ceux qui, à un titre quelconque, prétendent ne pas se désintéresser des destins d'un peuple de 400 millions d'âmes.

❦

**Nomenclature des journaux et revues en langue française** paraissant dans le monde entier, publiée par l'*Argus de la Presse*, Paris, 37, rue Bergère, 1922, 433 p. in-8°.

« Cette publication, est-il dit dans la préface, qui est sans prétention, s'efforce de donner au public des renseignements succincts, mais précis et exacts, sur la Presse de langue française. » Le livre tient beaucoup plus que n'annonce cette modeste promesse. Il ne se contente pas d'être infiniment précieux et commode à l'usage; il est instructif et suggestif, et il est difficile de s'en détacher une fois qu'on l'a pris en mains. — Les 22 premières pages donnent la liste des « quotidiens de Paris ». Les grands journaux ont fourni eux-mêmes, sur leur tirage, des renseignements qui ne sont pas sans saveur : « gros

tirage », annonce le *Journal*; « tirage très important », annonce le *Temps*; le *Petit Parisien* prétend avoir « le plus fort tirage des journaux du monde entier », et déclare 1 600 000 exemplaires; mais le *Matin* annonce, d'après constat officiel d'huissier, 1 870 340 exemplaires, et le *Daily Mail*, qui les dépasse l'un et l'autre, n'annonce rien. — Vient ensuite (p. 35 à 141) la liste des « revues et périodiques de Paris » : 106 pages, à raison de 20 titres en moyenne à la page, cela fait plus de 2 000 revues ou journaux analogues. — Les « grands régionaux » occupent dix pages (143 à 152); la liste est instructive, et les chiffres des tirages, s'ils sont sincères, donnent quelque idée de leur puissance politique. — Puis c'est, de la page 147 à la page 304, l'énorme liste des journaux locaux et de la presse des colonies. — Enfin le volume s'achève par la liste des « journaux en langue française paraissant dans le monde entier », c'est-à-dire hors de France et des colonies, recueil neuf et singulièrement instructif. Une bonne table alphabétique (70 pages) rend plus facile l'usage de ce commode répertoire.

**Pestalozzis dichtung**, Paul Haller, Zurich, Orell Füssli, 1921, 142 p.

Cette intéressante brochure complète utilement l'admirable étude sur Pestalozzi, que James Guillaume a donnée jadis au *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. M. Haller s'est appliqué à discerner, avec plus de pénétration qu'on ne l'avait fait encore, dans les œuvres proprement littéraires de Pestalozzi, dans les contes et surtout dans les remaniements successifs de *Léonard et Gertrude*, ce qui est proprement d'inspiration littéraire et de talent poétique. Son étude aboutit à masquer avec précision la place qu'occupe cette œuvre, dans le développement de la littérature suisse, entre Rousseau et Gottsched d'une part, Jérémias Gotthelf et Gottfried Keller de l'autre. Mais elle contribue utilement à enrichir notre intelligence de l'œuvre propre de Pestalozzi.

## II

## Livres de classe.

**Le travail manuel à l'école primaire** : 1° pour les garçons; 2° pour les filles; 2 vol. 60 p., par M. Marcant, inspecteur primaire, éditeur Nathan.

Une des raisons, la plus souvent invoquée par les instituteurs pour se croire autorisés à ne pas enseigner le travail manuel, c'est qu'il s'agit là d'une matière spéciale ne pouvant être enseignée que par des spécialistes, ou tout au moins qu'il est nécessaire, pour donner ces leçons avec fruit, d'avoir reçu une préparation appropriée. La même raison a parfois aussi déterminé quelques inspecteurs primaires à se désintéresser de cet enseignement, qualifié par eux du terme un peu dédaigneux d'accessoire.

Il faut savoir gré à M. Marcant d'avoir pensé que sur tout ce qui se fait à l'école, l'inspecteur primaire n'a pas seulement un simple droit de regard, mais un devoir de direction et de contrôle et que, pour le travail manuel comme pour les autres matières du programme, il faut, si l'on veut obtenir des résultats, avoir une méthode, suivre un programme et que là aussi les conseils pédagogiques sont nécessaires.

C'est dans ce but qu'il a écrit deux petits volumes qu'instituteurs, institutrices et même inspecteurs liront avec profit.

Pour les garçons, M. Marcant s'est inspiré de la méthode dite parisienne qui n'est, en somme, que le reflet des idées de l'éducateur éminent auquel il faudra toujours avoir recours, qu'il s'agisse de travail manuel, d'enseignement agricole ou de leçons expérimentales de sciences, M. René Leblanc.

Ce premier volume contient non seulement des directions pédagogiques, des conseils pratiques, mais un programme mensuel des exercices à réaliser.

Il est regrettable toutefois que l'auteur ait limité ses indications aux exercices de travail manuel sans atelier (pliage, découpage et cartonnage). Ces exercices, réalisables partout, fournissent de nombreuses et intéressantes applications au dessin, à la géométrie et au calcul, mais ils développent insuffisamment la dextérité et l'adresse que peut seul donner le maniement des outils. La création d'un atelier scolaire n'est guère possible que dans une ville un peu importante (et l'auteur aurait pu s'en préoccuper) mais dans une école rurale aussi, le maniement de quelques outils par les plus grands élèves serait utile. Qu'y faire et comment? c'est une question qui préoccupe beaucoup d'instituteurs et on eût souhaité trouver dans l'ouvrage de M. Marcant quelques indications à ce sujet.

Pour le travail manuel destiné aux filles, les institutrices ne peuvent guère invoquer leur inaptitude. M. Marcant s'est borné à parler des exercices de couture ou de tricot, il a laissé de côté l'enseignement ménager qui fournit cependant de nombreux exercices manuels.

L'auteur conseille aux institutrices de ne choisir que des exercices scolaires et pédagogiques; l'enseignement doit donc être collectif et tout travail sera précédé d'un tracé géométrique ou d'un dessin. « La leçon de travail manuel, dit-il, doit être simultanée; chaque cours doit faire le même exercice de couture, comme la même dictée, comme le même problème avec démonstration et dessin au tableau. » Cette prescription est un peu en contradiction avec le conseil qu'il donne d'éviter les exercices artificiels et surtout avec les citations sur lesquelles il s'appuie, de Mme Eidenschenck, qui proteste contre « les reprises à un trou fait exprès dans un morceau d'étoffe neuve » et trouve préférable de savoir repriser un bas ou mettre une pièce à un vieux vêtement. Les institutrices, dit M. Marcant, doivent savoir interpréter les programmes et se garder de prendre tout à la lettre. D'ailleurs les instructions officielles prescrivent « que les pièces d'essai prévues au programme

du cours moyen seront limitées au strict nécessaire, on devra aussitôt que possible passer à la confection d'objets usuels ».

L'auteur fait sienne cette recommandation et demande que les éléments techniques, exécution de tel ou tel point de couture ou maille de tricot, soient tout de suite l'objet d'application à des objets utiles.

Comme pour les garçons, il donne un programme mensuel pour les différents cours.

**Notions élémentaires sur la mer, la navigation et la pêche,** par Aignan, Guillard et Angrand. — Librairie Gedalge, Paris.

C'est une édition nouvelle d'un livre écrit au lendemain de l'arrêté du 20 septembre 1898, et exactement adapté aux programmes d'enseignement nautique institués par ce texte officiel pour les écoles primaires de garçons du littoral. L'ouvrage avait été rédigé par un ancien instituteur, directeur d'une florissante école de pêche, en collaboration avec un inspecteur d'académie qui s'était chargé, depuis quelques années, à l'école normale de son département, des leçons prévues pour la préparation des élèves-maîtres à cet enseignement particulier : il devait connaître un légitime succès.

L'édition présente a été entièrement refondue par M. Angrand, professeur à l'école de navigation et à l'école des pêches de Dieppe : un tel concours a rajeuni certaines données et combiné des vues immédiates qui s'étendent maintenant des côtes de l'Atlantique à celles de la Manche ; et, si je songe au diplôme de maître au bornage, que l'ouvrage a souvent aidé à préparer, je note que nous profitons maintenant de l'expérience d'un examinateur sûrement renseigné sur ce que peut et doit être l'enseignement nautique à l'école élémentaire.

En fait les programmes de 1898 sont parfois trop ambitieux pour des écoliers d'une douzaine d'années. Les nombreux exercices et petits problèmes qui terminent la plupart des chapitres du livre montreront exactement à chaque instituteur ce qui convient à ses élèves : toute connaissance ne conduisant pas ceux-ci à une application à la fois intéressante et facile sera rigoureusement proscrite de sa classe. Aussi bien les épreuves écrites du C. E. P. dans les centres maritimes établissent que beaucoup de questions de route, compas, heure, carte marine... qui embarrasseraient un petit citadin ou rural sont aisément résolues par des petits pêcheurs, familiers avec les réalités évoquées. Aux maîtres du littoral, dans tous les cas, l'ouvrage qui nous occupe rendra de précieux services.

*Le gérant de la « Revue pédagogique »,*
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXX. N° 6 Juin.

REVUE
Pédagogique

# L'Enseignement du travail manuel dans les écoles de garçons.

Après les conférences pédagogiques d'automne dernier, sur l'enseignement du travail manuel dans les écoles de garçons, un projet de programme fut établi, avec le concours du personnel, dans chacune des dix circonscriptions d'inspection du département du Nord.

M. le Directeur départemental me chargea d'étudier ces documents et d'en extraire les éléments d'un programme unique. Une commission d'instituteurs que je présidais arrêta définitivement la répartition et l'ordre des exercices.

La méthode de travail que nous avons adoptée, les principes qui nous ont guidés présentent un intérêt général. Il n'est peut-être pas inutile de mettre en évidence l'importance de la réforme entreprise, de dégager les idées directrices qui l'ont inspirée, de préciser les conditions de son application.

## I

L'enseignement manuel fut négligé, jusqu'à ces derniers temps, dans la plupart des écoles de garçons. Quelques institu-

teurs, doués d'aptitudes particulières ou désireux de concrétiser l'enseignement du système métrique, faisaient seuls exécuter des exercices de pliage ou de cartonnage. Sauf dans quelques grandes villes, l'atelier scolaire est encore inexistant.

Deux arguments principaux sont invoqués par les maîtres pour expliquer leur abstention :

1° L'impossibilité d'appliquer les programmes officiels;

2° Le manque de temps.

Il faut reconnaître que les Instructions de 1882 et de 1887 peuvent prêter à équivoque. Aux termes de la loi du 28 mars 1882, l'instituteur doit enseigner « l'usage des outils des principaux métiers ». Doit-on initier les enfants aux principales professions pour leur permettre de choisir plus aisément celle qui leur convient? Mais, même si l'on s'en tient aux métiers les plus usuels, le nombre des outils est si considérable qu'il sera difficile de les acquérir, et impossible de les mettre entre les mains des enfants. Ce préapprentissage des principaux métiers manuels, s'il était possible, serait d'ailleurs inefficace.

L'arrêté du 18 janvier 1887 prévoit, au cours élémentaire, la construction de solides géométriques en carton et la reproduction des mêmes figures en terre à modeler. Ces exercices supposent des connaissances et des aptitudes que des enfants de sept à neuf ans ne peuvent posséder. Enfin, il ne semble pas logique de classer les travaux manuels parmi les matières d'éducation physique, car les seuls exercices d'atelier pourraient alors figurer dans les programmes.

Les promoteurs de l'enseignement du travail manuel en France, René Leblanc et Salicis, avaient pourtant défini avec précision son caractère à la fois éducatif et pratique. La circulaire ministérielle du 22 avril 1921 le considère fort heureusement comme appartenant à la même famille que « l'enseignement des sciences et de leurs applications ». A ce titre, il fait partie de l'éducation intellectuelle.

On ne pourra plus alléguer que les programmes sont trop vastes et que le temps dont l'instituteur dispose est trop restreint, s'il est établi que l'enseignement du travail manuel paie, pour ainsi dire, son droit d'admission à l'école primaire par les services qu'il rend à l'enseignement général.

## II

C'est surtout en géométrie usuelle qu'il est vrai d'affirmer que « toute connaissance vient des sens ». L'enfant observe des objets concrets et l'esprit transforme ces sensations en éléments intellectuels par le mécanisme bien connu de la perception. Nous n'avons pas à discuter ici l'efficacité de la méthode dite expérimentale dans l'enseignement de la géométrie élémentaire; mais il est incontestable que les notions mathématiques nécessaires aux enfants de l'école primaire ne peuvent être enseignées que par un appel à l'intuition, c'est-à-dire sans recourir aux raisonnements abstraits. L'observation ne suffit pas. Les Américains, qui nous ont devancé dans cette voie, ne séparent pas la pensée de l'action. Ils savent quel lien intime unit les idées et les actes; ils professent que tout mouvement se répercute sur les cellules cérébrales par les sensations et se fixe sous forme de perceptions dans la région motrice du cerveau. Aussi considèrent-ils avec raison les exercices de tissage, de découpage de papier, de modelage, de cartonnage, de travail du bois ou du fer comme essentiellement éducatifs par la nature et la progression des réactions mentales qu'ils font naître.

Le meilleur et peut-être le seul moyen de donner à l'enfant la notion précise des formes géométriques usuelles est de lui faire fabriquer et construire ces formes avec du papier, du carton ou de la pâte à modeler. Cette méthode va, il est vrai, au rebours de la vraie logique, celle de l'adulte, qui veut qu'on s'élève du simple au complexe, de l'abstrait au concret, de la ligne et de l'angle à la surface puis au volume, mais elle est conforme à la logique de l'esprit de l'enfant qui doit être conduit par degré du connu à l'inconnu, de l'objet réel et concret aux conceptions abstraites correspondantes.

Je ne connais pas de procédé plus efficace et plus rapide pour enseigner les constructions usuelles et les propriétés des figures que les tracés et les découpages auxquels donnent lieu les exercices manuels sur papier, sur carton, sur tôle ou sur bois.

S'agit-il de la mesure des grandeurs, ou de l'application des formules courantes à la détermination des aires et des volumes?

J'ai souvent constaté que des élèves ayant étudié le système métrique, et entraînés à la résolution des problèmes, étaient incapables de calculer l'aire ou le volume de leur plumier. Double décimètre en main, il fallait d'abord mesurer les dimensions; mais convenait-il, comme on y était naturellement porté, d'évaluer la longueur en décimètres, la largeur en centimètres et l'épaisseur en millimètres? Et quelle unité choisir pour exprimer la surface, puis le volume? Autant d'occasions de grossières erreurs que le maître et les élèves n'avaient même pas soupçonnées. Les mesures que l'enfant est obligé de prendre, les tracés qu'il doit effectuer pour découper le développement parallélépipédique d'une boîte en carton, les applications qu'on est amené à lui faire résoudre sur l'objet exécuté lui donnent une image précise des unités employées et lui enseignent à choisir dans chaque cas celle qui convient.

Voulez-vous *faire comprendre* à l'enfant une formule pratique? Un simple exercice de découpage ou de cartonnage y suffit en général. Pour justifier la règle qui permet de calculer l'aire du parallélogramme, faites transformer un rectangle de papier ou de carton en un parallélogramme de même base et de même hauteur. Le développement suivant un rectangle de la surface latérale du cylindre justifie, sans raisonnement abstrait, la formule qui permet de déterminer cette surface. Ainsi l'enfant acquiert par un acte spontané de l'intelligence, par une « aperception immédiate » appuyée d'une pratique constante, des vérités que de longs raisonnements rendraient moins clairs et moins précises pour lui.

L'enseignement du travail manuel est donc indispensable pour rendre efficaces et pratiques les notions de géométrie usuelle et de système métrique.

## III

L'enseignement manuel a, par lui-même, une grande valeur éducative. Il fait acquérir la justesse du coup d'œil, la dextérité de la main, l'esprit d'observation et l'initiative nécessaires à tout homme et indispensables au futur artisan.

Les exercices manuels sont le principal, sinon l'unique moyen

de donner à l'œil la justesse, la promptitude et la sûreté. Or l'œil est le sens intellectuel par excellence et, comme le dit Horace Mann, « la grande voie de communication entre l'infini extérieur et matériel et l'infini intérieur et spirituel ». Les images visuelles sont en effet les plus riches, les plus exactes, les plus intelligibles; elles sont aussi les plus fécondes par leur puissance évocatrice d'images et d'idées.

Il en résulte que l'analyse d'un objet à réaliser, la comparaison de ses dimensions, l'habitude de contrôler par des instruments de mesure les données immédiates de la vue, sont des exercices d'une haute valeur éducative. Mais apprendre à lire un croquis, exercer l'élève à voir dans un dessin la forme et les dimensions de l'objet qu'il représente comme il comprend à la lecture la pensée d'un auteur, l'entraîner ensuite à dessiner à main levée les formes qu'il conçoit, à représenter sur un plan les projections du solide en relief qu'il veut construire ou le développement de sa surface, est plus efficace encore.

Les tracés, les mesures, les manipulations diverses auxquels donnent lieu les exercices manuels nécessitent des mouvements variés, combinés et coordonnés, dont la fréquente répétition donne à la main une habileté, une sûreté et une dextérité de plus en plus grandes. Elle devient ainsi un précieux instrument apte à tout travail.

En exerçant l'élève à se servir de ses sens, à manier les instruments de mesure, à résoudre sans cesse des exercices de perception sensorielle dans un but saisissable, pour un objet précis, pour des opérations pratiques dont le succès dépend de l'exactitude des données, on forme et on développe en lui, cette faculté d'observation dont Spencer a pu dire « qu'elle était une des premières conditions de succès ». On éveille chez le futur ouvrier ce que les Américains appellent « le sens exécutif », en le mettant en état de transformer la pensée en action, de passer des idées à leur représentation matérielle. Notons que cette éducation générale professionnelle prépare le jeune homme à l'exercice d'un métier manuel quel qu'il soit.

## IV

Enfin l'enseignement manuel primaire a, dans les circonstances actuelles, une portée sociale qu'on ne saurait nier. Pour préparer l'enfant à la vie, l'école doit d'abord le mettre en état de se tirer d'affaire soi-même. Au moment où les conditions économiques et sociales paraissent si instables, où la cherté de la main-d'œuvre, le coût des moindres réparations pèsent sur tous, il est nécessaire que les occupations manuelles soient hautement appréciées. « Le seul qui fait sa volonté, dit Rousseau, est celui qui, pour la faire, n'a pas besoin de mettre les bras d'un autre au bout des siens. » Nous connaissons tous des hommes cultivés, incapables de planter un clou sans s'écraser le doigt ou d'ouvrir une caisse sans en démolir le couvercle. Esclaves de leur maladresse, ils sont à la merci des circonstances et de ceux qui les servent. L'enseignement manuel est donc *libérateur*; à ce titre il est indispensable à tous.

La crise de l'apprentissage s'est encore aggravée depuis la guerre. Or l'enseignement du travail manuel, en développant chez l'enfant la dextérité de la main, la justesse et la sûreté de l'œil, l'esprit d'observation, en lui donnant les connaissances pratiques nécessaires, le met en état de faire son apprentissage plus rapidement et dans de meilleures conditions.

Il est une autre crise dont les milieux agricoles sont vivement alarmés. Les artisans, attirés par les salaires rémunérateurs de la grande industrie, désertent les milieux ruraux. Les professions de charron, de menuisier, de forgeron, de maréchal-ferrant... se recrutent de plus en plus péniblement à la campagne. Le cultivateur incapable de réparer lui-même ses machines et ses instruments est obligé de les conduire au loin, de les immobiliser, au moment où ils lui seraient nécessaires, et de gaspiller ainsi ses ressources, son temps et ses forces. L'enseignement manuel est donc aussi utile dans les écoles rurales que dans les milieux urbains.

En résumé, l'enseignement du travail manuel est indispensable pour concrétiser et pour rendre efficaces les notions de géométrie, de système métrique et de calcul; il possède une grande valeur

éducative, et il est plus particulièrement utile et nécessaire dans les circonstances et dans le milieu social actuels. Il doit donc occuper une place importante dans les programmes primaires élémentaires.

## V

Les principes qui nous ont guidé dans l'élaboration de notre programme sont la conséquence des considérations générales qui précèdent.

Les programmes départementaux établis depuis 1882 paraissent osciller entre deux conceptions : le système technique et le système pédagogique.

Le premier a pour objet de révéler les aptitudes de l'enfant et de les développer, de l'initier aux procédés pratiques, de l'entraîner au maniement des outils en se plaçant au point de vue professionnel. En menuiserie par exemple, on fait corroyer des pièces de bois, construire des assemblages plus ou moins compliqués : en ajustage, on forme l'élève au maniement du burin et de la lime. L'enseignement manuel est ici un préapprentissage.

Le second système considère le travail manuel comme un instrument de culture générale. Il repose sur le principe frœbélien de l'éducation par l'action. Une pensée guide l'emploi de l'outil, à savoir : la confection d'un objet d'usage défini exigeant une construction appropriée à son emploi. A l'atelier du bois, on fera dresser une règle à tracer, construire une étagère, une boîte à clous, un petit banc; à l'ajustage, on façonnera une entrée de serrure ou un coin de coffret.

Cette dernière conception, celle du travail manuel éducatif, doit être celle de l'atelier scolaire comme celle de l'école sans atelier. Nos écoles primaires ne peuvent en effet former des apprentis mécaniciens, ajusteurs ou menuisiers, le préapprentissage n'est pas leur affaire. Elles n'ont pas la prétention de mettre l'élève en état de manier avec sûreté le burin et la lime ou de corroyer une pièce de bois à la perfection.

Elles se contentent de faire exécuter des travaux pratiques « d'initiation manuelle », dans le but de développer chez l'enfant l'habileté de la main, le coup d'œil, le jugement, l'initiative et la

volonté; dans le but en un mot de le préparer à la vie quelle que soit sa future profession. C'est l'objet des exercices de pliage, de modelage, de cartonnage, des travaux sur fil de fer, sur tôle, sur fer plat ou sur bois de faible épaisseur prévus dans notre programme.

Il est désirable que toutes les écoles soient pourvues d'un atelier. Les travaux d'atelier permettent seuls d'initier l'enfant au maniement des outils usuels, de le mettre en présence de la matière brute, de lui apprendre à la plier à son usage, à la façonner dans un but déterminé, d'entraîner ses muscles à toutes sortes de mouvements coordonnés dont la répétition fait acquérir l'adresse, l'habileté et l'industrie. Mais l'atelier sera réservé aux seuls élèves du cours moyen (2e année) et du cours supérieur. Les travaux manuels doivent être adaptés à l'âge et aux forces physiques de l'élève, et nous estimons qu'un enfant de moins de dix ans n'a pas la force et la sûreté de mouvements nécessaires pour manier les outils même les plus légers.

Pour que la réforme entreprise soit efficace, il importe que le programme élaboré soit applicable immédiatement, sans installation particulière, avec les seules ressources dont l'instituteur peut disposer.

Telle que nous la concevons, l'installation de l'atelier scolaire ne sera pas très coûteuse. Nous résumons ci-dessous ce qui serait nécessaire dans l'atelier d'une école de quatre à six classes.

1° *Outillage.* — Six établis à deux places. Outils usuels du menuisier pour tracer, percer, débiter, corroyer.

Six petites enclumes, rivoirs, limes demi-rondes et plates, panneau de bois pour tracés, outils à tracer, burins, marteaux, pinces.

2° *Matières.* — Fils de fer demi-cylindrique de 3 à 5 millimètres de diamètre, fil de fer fin, tôle, fer plat, quelques planches de faible épaisseur, un peu de bois brut, pointes.

Les municipalités sont moins rebelles à ces installations qu'on ne le pense généralement, surtout quand on sait leur faire comprendre les avantages qui en résultent pour l'éducation des adolescents.

Dans les écoles sans atelier, qui resteront les plus nombreuses, la dépense à faire pour se procurer l'outillage et la matière indis-

pensables est insignifiante. Elle peut être prélevée sur le crédit mis à la disposition de l'instituteur pour acquisition de fournitures classiques. Si le maître ne dispose d'aucun crédit communal, son initiative, son ingéniosité, l'appel au libre concours des enfants suffisent à tous les besoins. De vieux cahiers et leurs couvertures à défaut de papiers de couleurs, des boîtes de carton, de la colle de pâte, de l'argile préparée remplaçant la pâte à modeler du sculpteur [1], quelques ciseaux et couteaux à bouts ronds; pour les grands élèves, un compas, une équerre et une règle : voilà tout le matériel nécessaire. L'expérience montre que les maîtres ayant de l'initiative et de la bonne volonté savent trouver et se procurer tout cela.

Cet enseignement n'exige aucune aptitude spéciale. Les instituteurs ont tous la compétence nécessaire pour le diriger dans les écoles sans atelier. Mais même à l'atelier scolaire, il importe que le professeur soit un éducateur et non un artisan. Il doit en être ainsi parce que les travaux manuels sont intimement liés aux exercices intellectuels de géométrie, de dessin et de calcul, parce qu'il s'agit moins de faire contracter à l'élève des habitudes professionnelles que de choisir des exercices éducatifs qui développent au plus haut degré son attention et le contrôle de sa volonté sur ses muscles. Les Américains ne confient jamais l'enseignement manuel primaire à des praticiens, mais toujours à des éducateurs. Ils savent que si la répétition des mêmes exercices est poussée au point où l'attention et la réflexion font place à l'habitude, le travail manuel n'est plus éducatif, il aboutit à l'apprentissage. Les ateliers scolaires installés chez nous n'ont pas toujours su éviter cet écueil. Ainsi, nous n'aurons recours au menuisier ou au forgeron voisin que pour faire vérifier et réparer notre outillage ou pour demander quelques conseils pratiques. La plupart des instituteurs ont suivi des cours de travail manuel à l'école normale ou à l'école primaire supérieure; ils ne peuvent invoquer leur incompétence.

Nous avons voulu d'ailleurs que le nouveau programme soit

1. L'argile peut être conservée assez longtemps si on la mouille périodiquement avec de l'eau additionnée de glycérine. Certains maîtres lui préfèrent la pâte à modeler, plus chère, mais plus propre et d'une conservation presque indéfinie.

un guide précis, mais assez élastique pour respecter l'initiative des maîtres. C'est ainsi que la division trimestrielle a été substituée à la répartition mensuelle de l'ancien horaire départemental, et que nous nous sommes bornés à arrêter avec netteté les diverses catégories de travaux, laissant à l'initiative des maîtres le choix et la gradation des exercices particuliers.

Il faut avant tout que l'enseignement manuel soit adapté à l'âge et au degré de développement intellectuel de l'enfant. Le nouveau programme ne respecte pas la division classique des études primaires en trois cours. Il a paru plus logique et plus conforme à l'organisation pédagogique de la plupart des écoles d'adopter le classement suivant :

1° *Période de préparation.* — Cours préparatoire et cours élémentaire 1re année;

2° *Période d'initiation.* — Cours élémentaire 2e année et cours moyen 1re année;

3° *Période de réalisation.* — Cours moyen 2e année et cours supérieur.

Dans les écoles où chacune de ces divisions comprend plusieurs classes superposées, il sera facile d'élever le niveau des exercices d'une classe à l'autre pour un même genre de travaux.

## VI

Les exercices de la première période ont un but essentiellement éducatif. Il s'agit, en cultivant les sens et l'esprit d'observation, de *préparer* l'enfant à recevoir l'enseignement plus substantiel et plus méthodique qui lui sera donné dans les périodes suivantes.

On emploiera la méthode Frœbel. L'objet des exercices progressifs sera de ramener les impulsions de l'activité spontanée de l'élève sous le contrôle de sa volonté. On formera cette faculté en l'appliquant à la réalisation de buts précis. On développera les talents constructifs et l'imagination. Les travaux manuels sont, pendant cette période, une extension du système des leçons de choses; celles-ci enseignent à observer, les travaux manuels apprennent à créer et à exécuter.

Les séries d'exercices proposées dans ce dessein sont les suivantes :

1er *trimestre.* — I. *Disposition d'éléments. a)* Exercices avec jetons circulaires : objets usuels, croix, lettres...; *b)* avec jetons carrés; *c)* avec bûchettes, lattes, brins de joncs, fétus de paille.

2e *trimestre.* — II. *Collage* de cercles, de carrés, de bandes. — III. *Pliage* : exercices dérivés du carré, du rectangle.

3e *trimestre.* — IV. *Tressage et Tissage*, avec bandelettes de papier, tresses, raphia. — V. *Déchiquetage*, découpage, collage (1ers exercices). — VI. *Modelage*, fruits, tubercules.

Nous n'indiquons que les titres des séries d'exercices. On en découvrira aisément la progression. S'il est facile de disposer des éléments qu'on peut déplacer à volonté, les fixer sur le papier avec un peu de colle exige plus de soin et plus de sûreté; il faut une main plus habile encore pour les exercices de pliage, de tressage et de tissage; enfin le déchiquetage, le découpage, le modelage supposent une plus grande dextérité, des facultés d'attention et d'observation plus développées. Ces travaux se prêtent ainsi à une éducation progressive des sens et de l'intelligence.

On commencera les exercices de disposition et de collage avec des éléments de même couleur et on continuera par l'assemblage harmonieux de couleurs différentes. Ainsi, on éveillera le sens esthétique. Dans ce cours comme dans les suivants, une grande importance doit être donnée à l'ordre matériel, à la propreté, à l'exactitude, au fini de l'exécution. Il faut, dès les débuts, donner à l'enfant l'amour du beau travail pour le travail lui-même. J'ai vu des maîtresses de cours préparatoire organiser les exercices de collage et de modelage en étalant devant chaque enfant une feuille de vieux journal, et obtenir, grâce à cette simple précaution, qu'aucune trace de colle ou d'argile ne souille les tables, le parquet ou les tabliers des élèves. Ici encore, il suffit de vouloir et de donner soi-même l'exemple de l'ordre et de la propreté.

Les exercices sont choisis de manière à proposer à l'enfant un but précis et intéressant. On lui fait disposer ses jetons ou ses bandes de manière à figurer un objet usuel ou un motif de décoration; on lui fait confectionner une auge, une salière, un porte-feuille; il choisit des tresses de couleur pour un tissage. Ainsi, sa volonté s'applique à des objets attrayants dont il connaît l'usage; on développe ses talents constructifs et son imagination

Il sera facile d'associer ces leçons aux autres enseignements, au dessin, aux exercices de langage; de les faire graviter autour de certains « centres d'intérêt » pris dans le rayon d'observation des enfants. Ici pas de géométrie, on fera simplement distinguer et nommer le rectangle, le carré, le triangle et le losange que les enfants construisent avec des bandes de papier ou des fétus de paille. On fera modeler des fruits, des tubercules, des carottes, une galette, un pain de beurre plutôt que des solides géométriques. Les motifs empruntés à la nature ont des formes moins nettement définies, sont d'une exécution plus facile et intéressent davantage l'enfant.

La marche à suivre dans la direction des leçons pourra être la suivante :

1° Dans un exercice d'observation préliminaire, on montre, sous de plus grandes dimensions, l'objet à réaliser; on indique ses usages, on examine sa forme, on compare ses dimensions.

2° On le fait dessiner; le dessin sera un simple croquis indiquant la forme générale de l'objet.

3° Aidé s'il y a lieu de croquis démonstratifs tracés au tableau noir, la maître analyse les opérations successives à effectuer et les exécute au moyen d'éléments plus grands que ceux mis entre les mains des élèves.

4° Les élèves confectionnent l'objet.

Cette méthode, donnée à titre de simple indication, doit être adaptée au genre d'exercice, au milieu, au développement intellectuel des enfants. Les procédés, comme les exercices, doivent être variés et présenter de l'imprévu. L'uniformité engendre vite l'ennui. Quand l'enfant a acquis une certaine habileté, on peut lui laisser plus d'initiative et provoquer son esprit d'invention et de création. Mais le but reste toujours le même : donner à l'enfant le souci de concrétiser et de confirmer les connaissances acquises par le tact et par le sens musculaire.

## VII

Pendant la première période de scolarité, les enfants ont été préparés à l'enseignement manuel par des exercices éducatifs. Au cours élémentaire (2e année) et au cours moyen (1re année),

correspond la période *d'initiation* au travail manuel proprement dit.

L'enseignement de la géométrie, du dessin graphique et du calcul est graduellement associé aux exercices manuels. La méthode se rapprochera peu à peu de celle employée par le praticien dans l'industrie et dans les arts.

L'ordre des exercices sera déterminé non seulement par le développement des aptitudes manuelles de l'enfant, mais aussi et surtout par ses progrès en géométrie et en calcul. Il faut donc que les deux programmes se correspondent. On présentera à l'enfant les figures usuelles, on les lui fera observer et comparer avant de les utiliser pour lui donner les notions abstraites de droites parallèles, droites perpendiculaires, d'angles droit, aigu ou obtus. On appliquera ainsi la méthode intuitive et expérimentale définie dans la première partie de cette étude. L'ordre adopté dans le programme de géométrie pratique est d'ailleurs le suivant :

1° Étude intuitive des propriétés des quadrilatères. Utilisation de cette étude pour donner les notions géométriques indispensables.

2° Étude expérimentale et vérification tachymétrique des règles relatives aux aires des quadrilatères.

3° Notions intuitives de cercle, de circonférence, de polygone régulier.

4° Étude expérimentale du cube et du parallélépipède. Aire et volume.

En travail manuel, on continuera les exercices de tressage et de tissage de la première période, puis on étudiera par pliage, découpage et collage, les formes et notions géométriques usuelles, les éléments ornementaux ou arrangements simples qui en dérivent, la réalisation tachymétrique des formules des aires des quadrilatères, les premiers travaux de cartonnage (cube, parallélépipède) et enfin la réalisation en modelage de ces formes géométriques et d'ornements simples.

La marche à suivre dans les leçons sera celle indiquée pour le premier cours. Mais l'enfant sera graduellement initié à prendre des mesures, à tracer un croquis coté, à exécuter à la règle un dessin exact. Les observations géométriques et les exercices de calcul prendront une importance de plus en plus grande.

Nous conseillons vivement l'usage du carnet spécial de travail manuel : le dessin de l'objet et, si possible, l'exercice réalisé figurant sur le recto de chaque feuille, les explications et croquis correspondants, au verso de la feuille précédente.

## VIII

Pour le troisième cours ou période de *réalisation*, les travaux manuels, toujours en correspondance avec les leçons de géométrie expérimentale, comprendront, dans les écoles sans atelier :

1° Des exercices de *découpage* et de *collage*, figures géométriques, ornements dérivés, aires, partage des aires, justification expérimentale d'identités algébriques simples;

2° Des travaux de *cartonnage*, parallélépipèdes, prismes, cylindre, pyramides, cône, troncs de pyramide, tronc de cône, ponton, applications;

3° Du *modelage*, ornements, solides géométriques, applications.

La méthode à suivre dans les leçons est celle utilisée dans les arts pratiques.

1° *Analyse de la forme* à réaliser, comparaison de ses dimensions, étude de sa construction;

2° *Mesures, croquis coté*;

3° *Tracés* sur la matière et *exécution*;

4° *Dessin exact* à l'échelle.

Comme dans le second cours, le cahier spécial est recommandé.

On remarquera que, même au cours supérieur, aucune démonstration abstraite n'intervient. Les constructions géométriques, les principes relatifs aux aires et aux volumes, les équivalences algébriques sont enseignés et réalisés par des manipulations, des exercices tachymétriques et des opérations pratiques. Nul doute que les connaissances ainsi acquises n'aient une réelle valeur et ne soient immédiatement utilisables.

La même méthode est applicable à l'atelier scolaire. Remarquons seulement que les tracés sur la matière à ouvrer (tôle, fer plat ou bois) présentent plus de difficultés que les constructions sur papier ou sur carton. Les outils, trusquins, équerres, sauterelles, sont différents de ceux du dessinateur; la matière

a des dimensions limitées et oblige souvent à recourir à des constructions particulières.

Une double progression est observée dans le choix des exercices et de l'outillage, en tenant compte à la fois des forces de l'enfant et de ses progrès en dessin graphique et en géométrie. Des travaux au fil de fer qui donnent lieu à des dessins simples dont l'élément essentiel est la ligne, on passe aux exercices avec tôle, fer plat ou bois mince qui se dessinent sur un seul plan, puis aux motifs qui ne peuvent être représentés que par leurs projections dans des plans différents. La même règle a d'ailleurs été observée dans l'élaboration du programme des écoles sans atelier.

Les outils et les exercices sont choisis de manière à provoquer au plus haut degré possible l'attention, le jugement, le contrôle incessant de la volonté sur les muscles. Ils sont aussi variés que possible pour soutenir la curiosité et l'intérêt. Nous indiquons ci-dessous l'ordre des séries d'exercices du programme :

1er *Trimestre.* — I. *Travail du fil de fer.* Croisillons, grilles à éléments géométriques, ornements de serrurerie.... — II. *Travail du bois.* Exercices avec marteau et pointes de diverses dimensions, perçage du bois, croisillons, rosaces, plioir, couteau à papier....

2e *Trimestre.* — III. *Travail du bois.* Caisses, boîtes, banc, étagères, cage.... — IV. *Travail de la tôle.* Coins de coffret, rosaces, écussons.

3e *Trimestre.* — V. *Bois.* Console, règle, équerre, cadre, piquets, — plumier, tabouret.... — VI. *Fer plat.* Entrées de serrures, plaques, rosaces.

En résumé, nous empruntons aux professions de serrurier, de menuisier, de mécanicien, des éléments simples et utiles, aussi éducatifs que possible, sans nous préoccuper des pratiques techniques de ces métiers.

## IX

L'enseignement manuel doit être *adapté au milieu* dans lequel vit l'enfant. Des exercices de cordage, de vannerie sont ajoutés au programme du cours moyen pour les localités où ces industries sont développées.

Pour les écoles rurales, les manipulations pratiques de botanique indiquées dans les Instructions du 4 janvier 1897 sont des travaux manuels aussi intéressants et utiles que les exercices de collage du programme général. Ils sont prévus dans les programmes du 3e trimestre des cours moyen et supérieur, en corrélation avec les leçons de sciences naturelles qu'ils rendent plus concrètes, plus pratiques et plus efficaces. Il en est de même des travaux au jardin scolaire et au champ d'expériences, des exercices pratiques d'arpentage et de levé des plans sur le terrain. Autant de manipulations raisonnées qui entrent dans le cadre des travaux manuels et remplacent, pendant la belle saison, les exercices de modelage et de cartonnage.

Il convient que ces travaux pratiques soient intimement liés aux études théoriques et appuyés d'une observation méthodique des choses et des phénomènes naturels dans leur état actuel comme dans leur développement successif. Je signale à cet égard une pratique qui donne de bons résultats. Les élèves tiennent un carnet sur lequel ils notent avec les dates, leurs observations sur la germination et la croissance des plantes, l'apparition des fleurs, la maturité des récoltes. C'est sur ce même carnet qu'ils dessinent et fixent avec goût, au papier collant, les organes et les échantillons de végétaux agricoles qu'ils ont étudiés et manipulés.

Pour établir l'horaire de l'enseignement manuel dans les écoles, il suffit de se conformer à l'arrêté du 18 janvier 1887 qui prévoit que deux à trois heures par semaine doivent y être consacrées. Voici, à titre d'indication, la répartition qui a réuni le plus grand nombre de suffrages aux conférences pédagogiques d'automne dans le département du Nord.

1re *Période.* — Une leçon de vingt minutes chaque jour;

2e *Période.* — Deux leçons d'une heure chaque semaine pour le travail manuel et les exercices de géométrie pratique qui s'y rattachent;

3e *Période.* — Deux séances d'une heure et demie par semaine consacrées aux exercices manuels, au dessin graphique et à la géométrie, aux travaux d'atelier ou aux travaux pratiques agricoles.

X

Nous avons montré l'importance et la nécessité de l'enseignement manuel à l'école primaire, particulièrement dans les conditions économiques actuelles et dans le milieu social où nous vivons. Nous nous sommes efforcé d'établir qu'aucun obstacle ne s'oppose à son organisation immédiate dans toutes les écoles du pays.

Mais nous n'ignorons pas que l'habitude de fixer sans cesse son attention sur le concret peut alourdir l'esprit. Il importe d'élever les enfants du peuple à la conception des idées abstraites et générales. Nous avons fait allusion aux méthodes d'éducation américaines qui ne séparent pas le fait de l'idée, la pensée de l'action. Il ne s'agit pas de les implanter chez nous. Le régime d'éducation d'une nation s'appuie sur les mœurs et les traditions; il est dominé par des influences sociales, économiques et historiques. Mais les qualités d'initiative, de volonté pratique des Américains sont précisément celles qui nous manquent le plus et que nous devons cultiver chez nos enfants. Inspirons-nous donc de ce qu'il y a de meilleur et de plus conforme à nos besoins nationaux dans leurs méthodes d'éducation.

Le programme établi pour les écoles du Nord, est simple, pratique, modeste, d'une application facile et immédiate. Nous croyons qu'il y aurait avantage pour notre enseignement primaire et bénéfice pour le pays, à introduire des guides analogues dans toutes les écoles où l'enseignement manuel n'est pas encore organisé.

JACQUEMARD,
Inspecteur primaire à Lille.

---

# Le nombre-image.

---

Tout le monde connaît l'emploi que font les maîtres des cailloux, des haricots, des marrons, des bûchettes pour initier les tout petits aux principes et aux opérations les plus simples de la numération, de l'addition et de la soustraction. Les manipulations effectuées supposent des objets aisément maniables, peu volumineux, que l'instituteur range commodément. M. Bianconi, présentant une méthode d'enseignement du calcul élémentaire, « Méthode Rappai », se sert de petits disques de feutre, de la dimension d'une pièce de 0 fr. 05 en nickel. Appliqués sur une étoffe tendue, ces jetons adhèrent aux points où les fixa une légère pression, et gardent même leur place, si on incline leur support, primitivement horizontal.

Un enfant prendra naturellement grand plaisir à dessiner avec ces jetons des figures, et jugez de ce plaisir quand les jetons sont colorés.... Mais nous voulons lui apprendre à compter, et nous songeons à utiliser des figures qu'il s'amusera à composer, et grâce auxquelles il se familiarisera avec les dix premiers nombres, et aussi avec quelques propriétés élémentaires des nombres.

A coup sûr il saurait vite reconnaître et nommer sur une carte à jouer, ou sur les faces d'un dé, le un, le deux, le trois, le quatre, le cinq, la disposition toujours la même des petites formes semblables caractérisant à ses yeux un « nombre-image ». Je cueille l'expression dans un manuscrit de M. Bianconi.

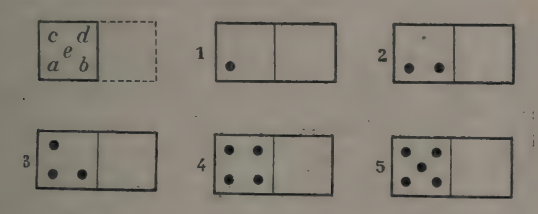
M. Bianconi assigne, lui aussi, à ses jetons des emplacements respectifs bien déterminés dans deux carrés juxtaposés, où viendront s'inscrire ses nombres-images : ces deux carrés peuvent être tracés sur l'étoffe tapissant le fond du couvercle de la boîte de carton qui renferme ses jetons. Le fond, une fois garni par

l'enfant, sera présenté au maître, comme l'ardoise dans l'application du procédé de la Martinière. D'un seul coup d'œil le maître contrôlera le travail de toute sa classe : il aura alors devant lui comme des dominos agrandis.

Au surplus, les dominos un-blanc, deux-blanc, trois-blanc, quatre-blanc, cinq-blanc, cinq-un, cinq-deux, cinq-trois, cinq-quatre, cinq-cinq, pourraient figurer les dix premiers nombres-images. Mais les dessins adoptés par M. Bianconi sont parfois un peu différents, et je modifierai, moi-même, certains de ses dessins pour plus de clarté et de rapidité dans l'esquisse des profits que peut assurer aux écoliers la pratique du jeu de son invention.

*Nombres de un à cinq.* Les jetons nécessaires à leur figuration tiendront dans un même carré (la moitié gauche du domino que représenterait notre fond de boîte, et dont la moitié droite serait demeurée blanche).

Mais nous les y introduisons toujours dans un ordre invariable,




le 1er en *a*, le 2e en *b*, le 3e en *c*, le 4e en *d*, le 5e en *e*, si bien que les nombres-images 1, 2, 3, 4, 5 seront représentés par les dessins ci-contre.

Exerçons l'enfant à les composer, en s'assujettissant à la série des mouvements que détermine la précédente obligation, et dont il acquerra facilement l'habitude : c'est comme s'il avait à faire un signe de croix particulier, ou à battre, complètement ou incomplètement, une sorte de mesure à quatre temps.

Un jeton initial est placé en *a* : nous avons le nombre-image *un*.

Puis nous commençons à battre la mesure.

Le premier temps de la mesure définit un geste qui, allant de *a* vers *b*, dépose en *b* un autre jeton : ce temps s'énonce *deux* tandis qu'apparaît le nombre image *deux*.

Le temps suivant conduit la main de l'enfant de *b* en *c*, où il

dépose un nouveau jeton, et ce temps s'énonce *trois*, tandis qu'il fait naître le nombre-image *trois*.

Et ainsi de suite.

Que l'enfant répète plusieurs fois la manœuvre; il ne tarde pas à savoir compter jusqu'à cinq, sa mémoire des gestes, celle des sons et celle des images intervenant à la fois pour lui faire comprendre le sens des expressions un, deux, trois, quatre, cinq jetons.

Il ne décomptera pas moins aisément du reste, après un court apprentissage, et découvrira sans effort l'évidence de la propriété commune à deux nombres consécutifs $n$ et $p$.

$$p = n + 1 \quad n = p - 1$$

Mais les vertus des nombres-images seront encore précieuses pour des additions et des soustractions dans lesquelles le second nombre ne sera pas toujours 1 comme tout à l'heure.

$2 + 2 = 4$, $4 - 2 = 2$ : ces vérités *sauteront aux yeux* de l'enfant qui regardera le nombre-image 4. Qu'il ait des jetons de deux couleurs, rouge et jeune, par exemple. Le nombre-image *deux*, rouge, le nombre-image *deux*, jaune, convenablement placés lui fourniront le nombre-image *quatre*, bicolore.

Il reconnaîtra de même dans un *cinq* bicolore, avec quelque habileté, la juxtaposition d'un *trois* rouge et d'un *deux* jaune, ou d'un *trois* jaune et d'un *deux* rouge, les figures caractéristiques de *deux* et de *trois* ayant subi un déplacement ou une légère déformation qu'acceptera bien vite son imagination. Et il aura appris et compris que $3 + 2 = 5$, $2 + 3 = 5$, $3 + 2 = 2 + 3$.

Sa mémoire, me direz-vous, sa mémoire toute fraîche aurait, sans toutes ces chinoiseries, enregistré avec autant de certitude les résultats des additions et soustractions dont vous venez de parler, et c'est là l'essentiel. Soit : mais l'enfant sera heureux de vérifier, de *démontrer* par jaune et rouge l'exactitude de $1 + 3 = 4$, par exemple, qu'il sait par cœur et, ce faisant, il aura pénétré le secret de certains mécanismes et il aura développé on intelligence.

*Nombres de* 6 *à* 10. Est-il besoin de dire que les nombres-images 6, 7, 8, 9, 10 s'obtiendront par la garniture de notre carré de

droite, le carré de gauche conservant ses cinq jetons? 6 apparaîtra comme 5 + 1, 7 comme 5 + 2....

Et tous les exercices d'addition et de soustraction de deux nombres seront pratiqués ensuite, à condition que dans les opérations effectuées n'intervienne jamais de nombre supérieur à 10. Si cette condition est remplie, l'enfant *verra* sans difficulté toute addition de deux nombres dont le premier sera 5 ou supérieur à 5, et toute soustraction donnant un reste 5 ou supérieur à 5. Il reconnaîtra moins aisément dans un total 6, 7, 8 de deux nombres le second nombre-image, si celui-ci, même distinct par sa couleur, a été disloqué au point d'avoir des jetons à lui dans chacun des deux carrés.

Le nombre-image 7, par exemple, est la somme 3 + 4, ou la réunion des deux nombres-images 3 et 4 : pour découvrir ces




deux derniers nombres-images, l'enfant fera-t-il glisser *en pensée* dans le compartiment de droite les deux jetons supérieurs? ou le jeton central? Je ne sais pas. Mais il serait téméraire d'exiger ici de l'enfant un effort d'abstraction substituant à la réalité immobile une vision qui offrirait la démonstration cherchée.

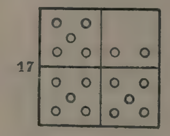
S'il n'est pas impossible que tel ou tel ait cette vision, la plupart de ses camarades ne sauront que constater un résultat numérique obtenu par des opérations spontanées ou suggérées. Tous auront pu en tout cas employer la méthode générale, construisant dans le premier carré le premier nombre-image 3 avec des jetons jaunes, dans le second carré le second nombre-image 4 avec des jetons rouges et complétant le carré aux jetons jaunes avec des jetons rouges de droite convenablement choisis, de façon à arriver au nombre-image bicolore, 7, total des deux premiers. Et le bénéfice ne sera pas méprisable au point de vue de l'éducation arithmétique : l'enfant, par ces manœuvres, aura acquis expérimentalement la notion du complément à cinq d'un des quatre premiers nombres, et aura été mis en possession d'un mécanisme qu'il utilisera plus tard en calcul mental.

Aussi bien, si nous ne considérons que le calcul écrit, l'enfant

aura été amené en peu de temps à connaître imperturbablement par cœur la somme de deux nombres d'un chiffre, si cette somme est inférieure à 10.

*Nombres de* 11 *à* 20. Ce total de deux nombres d'un chiffre peut atteindre 18 : aussi ne blâmerais-je pas les maîtres du cours préparatoire qui poursuivraient l'étude des nombres-images jusqu'au nombre 20.

Vous devinez leur forme. Voici 17. Et nos écoliers auront vite fait d'achever, d'apprendre le total de deux chiffres quel-




conques, et de reconnaître, sous le masque du vocable, dans les expressions onze, douze, treize,... seize, les nombres dix-un, dix-deux, dix-trois,... dix-six.

Ils auront cependant été inclinés vers le principe de la numération décimale : notre double-cinq inférieur, qui nécessairement supporte un autre domino incomplètement garni, est une première dizaine.

Je suis convaincu que les nombres-images de M. Bianconi peuvent rendre aux petits écoliers les meilleurs services (je n'ai retenu ici que quelques-uns de ces services). J'envisage d'ailleurs, au delà des incontestables bénéfices immédiats, des bénéfices plus lointains : les enfants auront appris à articuler et à désarticuler les nombres, et ils se seront rendu compte de l'utilité de ces opérations; en particulier, en calcul mental, ils joueront, devenus grands, avec les nombres abstraits, comme ils jouaient, petits, avec les jetons des nombres-images.

A. Gilles.

# Observations
# sur une classe d'anormaux.

(*Fin.*)

---

### L'état moral.

Les tares morales sont plus importantes à connaître que la déficience intellectuelle. Manquer de mémoire, d'intelligence, être ignorant, c'est là certes une diminution fâcheuse de l'individu, mais il reste sociable; les professions manuelles inférieures lui sont accessibles; il peut gagner sa vie et vivre librement. Mais un dégénéré chez lequel la notion précise du bien et du mal est absente, qui est dès l'enfance l'esclave d'habitudes perverses, lesquelles hélas! deviennent plus impératives et plus viles avec l'âge, n'est-il pas un danger pour la société? Moraliser, dans ce cas, n'est-il pas plus important qu'instruire? C'est avec cette idée bien arrêtée que nous abordons ce chapitre.

*La tenue générale.* — Que sont nos sujets dans leur tenue générale? On le pressent déjà si l'on se souvient des détails fournis sur la tenue des mères et du logis. Pouvons-nous demander à un charbonnier d'avoir le visage blanc? Pouvons-nous supposer qu'un enfant échappé d'un taudis arrive à l'école les mains et la figure nettes, les habits brossés? Évidemment non! Pourtant la contrainte amène quelques-uns de nos élèves à se laver aux fontaines publiques, voire même dans les rigoles de la cour. Par contre un écolier dont la mère tient sa maison avec goût n'est pas nécessairement soigneux. C'est après avoir fait souvent cette constatation que nous avons distingué dans la tenue générale l'apport de la famille et l'apport personnel. Tels enfants arrivent avec des effets convenables bien rapiécés; leur visage comme leurs chaussures indiquent qu'un bout de toilette a été fait.

Mais qu'on ne s'y trompe pas, c'est une mise d'emprunt; elle est l'œuvre de la maman, et il suffit d'une courte récréation, d'un quart d'heure de liberté, pour qu'il n'en reste que le souvenir — et seulement dans l'esprit du maître. Tels autres de nos écoliers restent volontairement propres; ils veillent à leurs affaires, ils en ont soin. C'est une propreté personnelle celle-là; elle a une sérieuse valeur morale.

18 élèves sont propres à leur arrivée en classe. N'entendons pas par là qu'ils sont parés. Leurs habits n'ont pas été faits sur mesure; à part ceux de quatre, ils leur ont été donnés par des personnes charitables. Mais qu'importe! une blouse propre dissimule cette misère et une cravate modeste, quelquefois, agrémente ce sobre accoutrement. Pour tous nous pourrions remarquer que cette propreté n'est frappante que le lundi matin; c'est le dimanche qu'on se blanchit, qu'on change de linge dans les classes pauvres. Elle s'atténue pendant la semaine; chaque jour, et surtout le jeudi, marque son passage d'un peu plus de boue, de poussière ou de crasse. Si l'aspect sale du tablier choque par trop la vue, l'ingéniosité remplace le savon; la mère promptement fait « la lessive de Gascogne », elle retourne ledit vêtement le vendredi matin. Et voilà ce que nous appelons des enfants propres! La propreté, chez nos anormaux, est, on le voit, un peu spéciale et très relative; elle a, elle aussi, ses anomalies. Quant aux dix autres, ils sont d'une révoltante malpropreté. Et si l'état du costume excite la pitié du plus endurci, l'odeur que dégagent ces corps et ces habits d'enfants est épouvantable. Deux douches par semaine et de journalières séances de nettoyage rendent la cohabitation à peine supportable. Nous les entretenons, grâce à de généreux donateurs malheureusement trop rares, de blouses et en grande partie de chaussures, l'hiver surtout, et ainsi leur mise ne jure pas trop. Ils sont tant habitués à cette tenue sordide que la propreté les gêne. Lorsque nous leur donnons à la fois une blouse neuve et des sabots neufs, ils se regardent avec étonnement, se déplacent avec une gaucherie très marquée et pendant quelques heures n'osent pas s'amuser. Ils s'admirent et sont véritablement gênés.

18 mères, avons-nous dit, ont le souci de nous envoyer leurs enfants propres. Quelques-unes sont elles-mêmes sales, désor-

données, mais elles ont cette coquetterie morale qu'explique sans doute l'affection ou l'amour-propre. 6 des enfants ainsi traités sont soigneux. 2 d'entre eux sont réellement coquets; ils sont toujours munis d'un petit peigne et d'une petite glace; ils retouchent souvent leur chevelure et se mirent en cachette; il est fréquent de les surprendre à arranger leur blouse, leur ceinture, à se faire brosser mutuellement. Cette préoccupation constante pour leur petite personne est logique puisqu'ils sont soigneux. Mais ce qui est bizarre, c'est qu'elle existe chez deux enfants tout à fait désordonnés. Ceux-ci ont la coquetterie du visage, de la cravate et de la chaussure; le reste, passe! L'un est orgueilleux, il n'a de soin que pour sa tête et ce qui, selon, lui en souligne immédiatement le charme, le cache-nez et le foulard. Il aime à se mirer. A tout instant, il met furtivement sa petite glace dans la main gauche et d'un geste rapide ajuste sa cravate, ou retouche une mèche capricieuse. Il a une figure agréable et tient à ce qu'on le sache. Cette coquetterie n'est certes pas sans rapport avec sa précocité sexuelle et nous aurons l'occasion d'en parler plus loin.

12 de nos enfants propres grâce à leur famille restent insensibles aux conseils maternels et à peu près rebelles — à ce point de vue du moins — à l'influence de l'école. Ils ne sont pas soigneux. Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, ils ne portent pas davantage d'attention, lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, à leurs livres et à leurs cahiers qu'à leurs habits. En classe, la crainte, la seule présence du maître les engage à se surveiller, mais on voit, on sent que l'application n'est pas consentie, volontaire. Ajoutons les 10 écoliers malpropres par l'influence du milieu familial, et nous avons la douleur de constater la proportion de 22 enfants sales sur 28.

Il est nécessaire de faire plus ample connaissance avec ces 22 sujets. 5 pauvres petits sont dépenaillés, loqueteux; ils seraient grelottants tout l'hiver sans la bienveillance de ceux qui les entourent hors du cercle de la famille. 4 d'entre eux manquent souvent de chemise. L'insouciance de leur âge voile leur misère; mais elle n'en reste pas moins cruelle.

Savoir se servir d'un mouchoir, c'est élémentaire, dans les classes ordinaires, pour la plupart des écoliers. Avec des anormaux, c'est anormal. 17 ignorent cet art. 6 ont la chevelure habitée et

le cou, le corps couvert de piqûres d'insectes que l'on devine, 9 enfin ont perdu jusqu'à cette pudeur instinctive qui nous pousse à dissimuler notre sexe à tout venant.

*Conduite dans la famille.* — Comment se conduisent-ils dans la famille?

Empressons-nous de dire qu'ils ne sont pas à la maison ce qu'ils sont à l'école, et que tel élève, très docile en classe, peut être le contraire chez lui. Ajoutons que les renseignements sur la conduite au foyer nous ont été donnés par les parents et par les enfants eux-mêmes. Il n'est pas inutile de répéter ici que nous allons voir souvent les ménages, et que notre directeur d'école et nous-même avons habitué les ménagères à « venir nous parler ». Leur enfant fait-il des scènes vives? vite elles viennent nous les conter.

3 ont une conduite excellente; ils sont dociles et travailleurs à la maison. Ce sont là trois bonnes familles où l'égalité d'humeur, ou du moins l'exemple, la retenue sont de règle : les fils s'en inspirent.

9 se conduisent bien. Ils ne font ni plus, ni moins, ni mieux, ni plus mal que les enfants ordinaires; il n'y a rien de morbide dans leurs rapports avec les parents, avec les frères ou les sœurs.

16 sont des révoltés. 11 d'entre eux injurient avec la dernière grossièreté leur marâtre, leur mère, toutes les personnes de leur entourage, voisins et voisines compris. Ils joignent le geste à la parole. Ils frappent. L'un d'eux, armé d'un verre à boire, a fendu la lèvre et cassé une dent à sa sœur aînée; il a piqué son frère avec des aiguilles à matelas et par trois fois lui a fait de sérieuses blessures. Un autre attache sa sœur à un lit et la frappe avec une corde jusqu'à ce que les voisins attirés par les cris de la victime écartent le jeune bourreau. Il a entaillé la joue de sa mère avec un couteau lancé en s'enfuyant.

Un troisième gifle, égratigne. Un jour il terrasse sa sœur et la piétine. Une autre fois, il crache au visage de sa mère; le père intervient, mais le fils bondit et le mord cruellement à la main. Et c'est dans un bon ménage où le bon exemple est donné et où les parents, le père surtout, sont sérieux.

Un quatrième casse un balai sur la tête de sa mère et lui jette des ordures à la tête. C'est lui qui, un autre jour, dans un accès de colère, s'arma d'un couteau et tua sa petite sœur.

Un dernier, dans ses colères d'une rare violence, lance et brise, s'il le peut, tout ce qui est à sa portée. Parapluies, assiettes, verres, lui servent de projectiles. Un jour il a lancé la montre de son père à travers la fenêtre fermée, cassant ainsi deux vitres.

Sur ces 16 révoltés, 3 sont des fugueurs. Pour le moindre motif ils quittent le foyer et couchent n'importe où : sur le seuil des grandes portes, dans les marchés couverts, dans les terrains vagues, dans les wagons, dans les gares. L'un d'eux, après une remontrance de son père, se résigne en apparence pour détourner l'attention de sa famille. Il prend sans être aperçu 10 francs dans une armoire, sort et découche pendant trois nuits. En dix mois, il fait neuf fugues semblables; elles ont un lien étroit avec des crises de somnambulisme, nous l'avons vu ailleurs.

Un autre découche 21 fois en un an. On ne sera pas surpris d'apprendre que les fugues se pratiquent même à l'école, ainsi que nous le verrons bientôt.

Ces révoltés sont donc des enfants terribles qu'on se montre du doigt même dans ces milieux où l'éducation est ce qui manque le plus. Quelques-uns sont la terreur de leurs voisins. Et n'oublions pas que nous venons de les voir dans leur famille où ils sont contraints à une soumission relative. Comment peuvent-ils donc se conduire dans la rue où ils sont livrés à eux-mêmes!

*Conduite dans la rue.* — Dans la rue, 10 ont une bonne conduite; ils se bornent à courir, à siffler, à crier comme les autres. Il en est un qui ne sort jamais seul, il est toujours accompagné par sa mère. 4 sont des tapageurs incorrigibles; ils chantent ou crient dans les portes entrebâillées; ils ferment les volets des maisons; ils sont animés d'une espièglerie malsaine.

13 de nos élèves vagabondent dans la rue; ils ne suivent jamais leur chemin tout droit; ils errent, s'attardent, guettent les coups à faire et les font; ils s'organisent même en bandes en vue de prouesses malhonnêtes, préméditées. Ce sont de véritables vagabonds, au sens péjoratif du mot.

Ce n'est pas seulement sur les choses ou sur les animaux qu'ils exercent leurs mauvais instincts, c'est aussi sur les passants. Nous ne pouvons pas évaluer le nombre des plaintes qui nous ont été portées par des personnes de tout sexe, de tout âge qui avaient eu à souffrir des grossièretés de ces petits mauvais sujets. 14 sont

des insulteurs de profession. Ils jettent l'injure à quiconque les dérange en quoi que ce soit. Ils accablent tout passant qui les frôle ou les contrarie d'un flot de paroles d'une virulence abjecte. Autant leur vocabulaire classique est pauvre et pénible, autant leur vocabulaire ordurier est abondant et coloré. Nous nous refusons à donner plus de précision sur ce point, mais quelques détails voilés vont faire comprendre.

X..., trouve un bout de cigare. Il demande du feu à un passant; celui-ci le considère et refuse en faisant remarquer à l'enfant qu'il est trop jeune. Le petit bonhomme se fâche tout rouge. Le passant, blessé à son tour par l'insolence du gamin, veut lui allonger les oreilles. Mal lui en prit. Il reçoit une morsure très sérieuse au doigt et un coup de tête dans l'aine. L'enfant ne s'enfuit pas; il tint tête à plusieurs personnes assemblées en proférant sans arrêt les paroles les plus malsonnantes qu'on puisse imaginer.

Y... et Z... se disputent. Bataille, coups de poings, de pieds, d'ongles, grossièretés, rien n'y manque. Un monsieur charitable veut les séparer. D'un commun et subit accord, ils se ruent sur ce brave homme et exercent un instant sur lui leurs poings et leurs pieds pendant qu'ils articulent toutes sortes d'expressions indignes.

N..., un dimanche va dans une boulangerie et demande du pain. La boulangère refuse poliment de lui en donner. Il l'injurie, prend vivement un petit pain, y mord à belles dents, jette le reste à la figure de la jeune femme qu'il blesse au nez et se sauve.

Jusqu'à présent nous n'avons vu que des goujateries isolées, individuelles. Mais ces révoltés sont capables de se plier à une discipline pour satisfaire leur soif de mal faire. Ils s'organisent, choisissent leur chef et gare au faible, au repentant, au délateur! Après une leçon sur les palmipèdes, au cours de laquelle il avait été question des cygnes et des canards du jardin public, une chasse à ces inoffensifs volatiles est décidée. Le plus adroit à lancer les pierres commande ses camarades. Les poches sont emplies de projectiles. Les plans sont promptement tirés. Il faut prévoir la fuite. Les moins audacieux de la bande porteront les serviettes et se tiendront en arrière sur une terrasse d'où ils verront toute l'action se dérouler. Les quatre autres seront les tirailleurs. A un signal convenu le tir commence. Les cailloux pleuvent dru comme

grêle sur les pauvres bêtes effrayées. Les promeneurs s'indignent et menacent d'appeler le garde. Le chef, en guise de réponse, montre un dernier caillou, vise et frappe un canard à la tête. Un cri de joie de la part des gamins cruels et un cri de vive indignation de la part des spectateurs se croisent et la bande détale à toute allure. Dans les conversations du lendemain, ils vantaient entre eux l'adresse et la supériorité de celui qui avait tué le canard; ils en faisaient un véritable héros.

Nous aurions à parler ici des nombreuses rapines que dix d'entre eux pratiquent aux étalages mais nous nous réservons d'en parler à propos du vol.

Telle est la conduite de plus de la moitié de nos anormaux, lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes! Voilà quel usage ils font de la liberté! A peine ont-ils quitté le seuil de l'école que le sauvage renaît en eux. Ce sont alors de véritables malfaiteurs lancés dans la circulation, capables de méfaits individuels surprenants pour leur âge, et d'entreprises coupables et collectives d'une rare audace. Nous leur reconnaissons toutes les qualités requises pour être dangereux plus tard.

*Conduite à l'école. a) Envers le maître.* — A l'école ils se comportent mieux parce qu'ils sont surveillés de près, mais envers le maître ils restent difficiles en général. Le maître est un gêneur qui entrave, corrige, réduit les mauvais instincts, les habitudes perverses; il ne quitte guère les enfants de l'œil. Et son action n'est pas seulement passive; il commande, il impose des devoirs à faire, des leçons à étudier, il exige l'obéissance, il oblige au travail : autant de choses déplaisantes pour celui dont la faculté d'adaptation est faible, l'intelligence réduite et la moralité douteuse.

5 acceptent aimablement la règle de la classe. Et nous n'avons pas d'éloge meilleur à faire d'eux que de qualifier leur attitude de docile.

7 se conduisent d'une manière satisfaisante, bonne le plus souvent. Un simple signe, un mot les ramène au devoir et les y maintient pour quelques minutes. Ils sont maniables et chacun n'exige guère chaque jour plus d'une trentaine de rappels à l'ordre. L'un d'eux est un obséquieux très comique; il obtempère toujours avec un signe approbateur de la tête, une petite courbette et un inévitable « merci, monsieur ».

Nous comptons 11 récalcitrants. Ils résistent à l'autorité de façons bien différentes. L'un se contente de protester d'une manière aimable, respectueuse dans une certaine mesure. C'est un hargneux souriant. Ses protestations sont toujours faites d'une manière badine et avec un sourire malin. Le haussement des épaules s'accompagne de mots entrecoupés dits avec câlinerie flegmatique : « Je ne veux pas! » « Ça m'ennuie! » « Dans un moment! » etc.

Un autre obéit avec une froide ironie. Sa physionomie s'illumine d'une pointe de raillerie, tandis que sa voix moqueuse émet toujours les mêmes expressions : « Oui, on va le faire! » « C'est entendu! »

Les 9 autres récalcitrants secouent les épaules d'un mouvement saccadé; ils obéissent brusquement avec une protestation verbale si rapide qu'il est le plus souvent impossible de comprendre. Toute invitation aimable à faire quelque chose qu'ils ne goûtent pas est acceptée avec les mêmes airs d'animal dérangé dans sa quiétude. Ils s'exécutent toujours en bougonnant comme des fauves en cage. L'un d'eux dont le caractère est très inégal va jusqu'à la révolte. Sa face se congestionne, et si on le prend par le bras pour le faire démarrer tout comme un moteur, il donne du pied, de la dent et mâchonne des injures.

Nous avons 4 révoltés. Il est comme défendu de s'en servir. Ils considèrent l'obéissance comme dégradante, et leur indignation n'est pas que verbale.

Voici un fait qui montrera l'attitude d'un rétif : il est invité à faire un petit devoir de calcul bien à sa portée, il refuse. « Tu sais faire ce devoir... — Oui! — Réponds : « oui, monsieur », et tu seras convenable. — Non! » Nous insistons avec patience, avec douceur. Nous lui parlons de son père et de sa mère qui s'occupent beaucoup de lui. C'est en vain! Nouvelle invitation à faire le travail donné. Nouveau refus formel et aussi inconvenant. Nous élevons la voix : il s'accoude sur la table, nous sert le mot de Cambronne et ajoute « je ne le ferai pas ». Nous insistons sévèrement et sans lui toucher un cheveu; il gesticule, puis roule sous la table en criant aussi fort que possible. Nous le relevons en le prenant par le bras et l'asseyons de force après avoir paré un coup de pied bien lancé à notre intention. Il a pleuré, ou fait

semblant, pendant une heure. Nous revenons à lui et l'engageons aimablement à faire son devoir. Nous essayons de l'amour-propre. Ses camarades ont fini, ils auront une bonne note, etc. Il se dresse subitement et d'un air décidé : « Non! non et non! je ne le ferai pas! Vous êtes... » (et ici une grossièreté). Puis il s'accoude et m'observe du coin de l'œil. Il ne fit rien de toute la matinée. A la rentrée pour la classe de l'après-midi je lui présente sa copie blanche et lui demande de faire son devoir. Il prend et déchire la feuille. Il ne fit rien non plus de toute la journée....

Celui-ci est un enfant nettement rétif et presque à froid. Nous préférons de beaucoup les révoltés colériques; ils sont plus maniables. La colère passe comme un orage et revient souvent; mais au moins ne perd-on pas son temps.

Dans quatre cas le caractère d'indiscipline se complique d'hypocrisie. Leur regard oblique et faux cherche toujours le maître. On les voit constamment dissimulés; ils ont quelque chose du félin et nous sommes obligés de n'être jamais confiants envers eux. Nous jouons au plus rusé et ils s'irritent d'être scrutés sans relâche.

La docilité n'est jamais complète, elle est plutôt mixte en réalité, surtout chez les instables. Elle subit la répercussion de la température, de l'état électrique de l'atmosphère, de la saison, du ton de la voix, des dispositions personnelles du moment, de telle sorte que ces enfants sont tous plus ou moins récalcitrants, même les déprimés.

F..., qui a été ailleurs un véritable *souffre-douleur*, n'obéit que par la douceur; il est alors communicatif, aimable; mais, si sans le vouloir, on le brusque, il se met sur la défensive et devient violent tout d'un coup. Il passe sans transition apparente de l'état doucereux à la colère agressive. C'est un véritable chat pour le caractère.

R..., ne s'applique pas. Le temps est orageux. Nous lui demandons d'un ton un peu sec d'apporter du soin à son travail. Monsieur n'est pas bien disposé. Il se rebiffe, se campe devant nous et en frappant du poing sur la table il s'écrie : « Non! je ne veux pas! Non! » Sous notre regard calme, fixe et sévère, il reprit sa place et pleura cinq à six minutes. La crise terminée, alors qu'il était encore accoudé et sanglotant, une

caresse et quelques paroles aimables le décidèrent à l'obéissance.

Les anormaux glissent dans les mailles de l'autorité; quelques-uns les brisent avec une violence de sauvage; ils ne respectent que ceux qu'ils redoutent.

*b) Envers les camarades.* — Les détails que nous avons déjà fournis sur leur conduite, nous font pressentir comment ils se comportent entre eux. Un jour d'hiver, voulant donner à un visiteur une impression d'ensemble sur les rapports que les anormaux ont entre eux lorsqu'ils sont libres, nous lachâmes notre essaim dans la cour. Une disposition particulière du local scolaire nous permit de voir sans être vus. Il eut vite fait de découvrir les mous et les actifs, les lents et les rapides, les maladroits, les lestes, les taquins inlassables, les bons garçons qui comprennent la taquinerie, les vindicatifs, les pleurards par vengeance inassouvie; ceux qui subissent et ceux qui imposent. Il ne put remarquer ce jour-là l'étrangeté et la violence des jeux; la saison n'était pas bonne; il eût fallu un temps orageux, une chaleur lourde, des nerfs surexcités.

Examinons-les, un jour d'été, dans deux jeux organisés mais différents : le croquet et le foot-ball.

« Il fait trop chaud pour courir, nous allons jouer au croquet! » Cris de joie. Les débrouillards, des instables toujours, ont vite installé tout l'attirail. Il faut choisir les couleurs : disputes inévitables. Intervenons pour éviter les coups; car chacun exige ce qui lui plaît et ne cède pas. Voilà le jeu en train. Retirons-nous, observons. A ce jeu-là il faut tirer chacun à son tour: attente. Le joueur doit rester à côté de sa boule : immobilité. Un tel, qui est très adroit, fait une jolie série de passes : impatience, jalousie, haine, oui, haine! on le déteste, ce gagnant qui a le droit de bousculer les boules des autres à son passage et qui use de ce droit semant par là même le dépit; on l'interpelle; s'il répond : c'est la guerre allumée. Mais plusieurs des petits jaloux ont avancé leurs boules à la dérobée : tricherie. « Tricheur! » le mot est lancé. « Tu étais là. — C'est pas vrai! — Mais si! — Mais non! — Menteur! — Oh! c'est toi qui l'es! » La querelle s'envenime, les langues jettent l'injure, les esprits s'échauffent, les maillets se dressent. Gare aux coups! Le jeu se désorganise, il dégénère en bataille. Il peut à peine durer un quart d'heure si les joueurs ne sont pas surveillés. Leur nature

ardente, fébrile, ne peut s'accommoder d'un ordre à suivre, d'une règle à observer. Ce sont de farouches individualistes, incapables de concessions et amoureux de désordre.

Le foot-ball est le jeu sans cesse réclamé : « Il fait courir et ça fait du bien » : les nerveux prononcent ces mots en tressautant de joie. Nous avons dû choisir les équipiers et former les équipes; c'était chaque fois des discussions interminables. Les deux groupes se volaient les meilleures unités. Un coup de sifflet et voilà tout le monde en place. Un autre coup et le ballon circule.

A chaque but une dispute s'élève et c'est l'arbitre, sympathique à tous, qui décide; chose remarquable ses décisions ne sont pas discutées. Les règles du jeu ne sont pas observées; ils ne jouent ni l'association ni le rugby. Ils chassent le ballon sans ordre, sans fin bien précise. Mais leurs véritables instincts, leur instabilité trouvent leur mesure dans ces allées et venues; ils bousculent et entravent leurs voisins, ils se dépensent là en une cohue sauvage jusqu'à l'épuisement. Ce jeu est affectionné parce qu'ils le conçoivent comme un beau désordre et qu'ils le jouent d'une façon désordonnée et brutale. Même dans ce qui les satisfait en commun, ils restent indépendants, égoïstes et méchants. Ce sont des insociables. Ils sont impuissants à discipliner leurs efforts en vue d'une victoire collective: chacun pour soi, voilà leur devise instinctive. Nous ne les voyons capables de s'unir que dans la vengeance et dans le mal.

C'est précisément ce degré de sociabilité que nous avons voulu mesurer en qualifiant les rapports des enfants entre eux de bons, de mauvais, de mixtes et de très mauvais. Il y a 11 anormaux sociables : leur conduite avec leurs amis est en général bonne. Elle est loin d'être régulière. Les journées ne se ressemblent pas. Mais dans les plus mauvaises ils ne dépassent pas la mesure de ce qu'on est convenu d'appeler des enfants malaisés. 11 sont nettement insociables, surtout 5 que nous considérons comme très mauvais. Ils demandent une surveillance attentive et de constantes interventions. « Ils sont féroces », comme disait une personne qui les voyait pour la première fois. 6, tour à tour sont mauvais ou bons suivant le temps ou suivant les camarades qu'ils ont en leur compagnie. Un orage, un garnement suffisent à les transformer; ils deviennent alors malicieux, taquins, insuppor-

tables. C'est une instabilité physiologique du tempérament qui complique le travail de l'éducateur, qui désoriente et diminue son action.

La sociabilité est contrariée, dans ce milieu d'anormaux, par ces tendances irrésistibles à la taquinerie, à la vengeance. Dans ce groupe d'écoliers il y a 16 *vindicatifs*, dont 9 qui sont dangereux au point de ne porter que de mauvais coups, 12 taquins, 2 rageurs et 2 pleurards. En classe ces enfants-là refusent de prêter le moindre de leurs objets : gomme, crayon, etc., et si l'interdiction est violée, une délation à haute voix, ou des coups suivent aussitôt. Par contre ils fouillent les casiers, vident les gibernes, renversent les encriers, cassent les porte-plumes, tachent les cahiers, les livres, les habits, la figure de leurs camarades. Ils se font des niches à distance et s'adressent des grimaces, des gestes de menace, des mots grossiers, des boulettes de papier mâché, des règles, des livres même. Les sobriquets pleuvent. Ces enfants terribles multiplient les suffixes; ils ajoutent avec ingéniosité et succès des *iche*, des *ion*, des *ette* et forment autant de diminutifs railleurs, malicieux qui dénotent une acidité morale bien fâcheuse.

Dans la cour, sur les rangs, en promenade, ils inquiètent sans cesse leurs voisins et leur ménagent de lâches entraves. S'ils voient un obstacle sur lequel un des camarades va buter, ils ne s'empressent pas de l'avertir, ils se dandinent hypocritement, clignent de l'œil avec malice et se préparent à rire de sa déconfiture. Ils éprouvent comme un malin plaisir à faire le mal, à voir souffrir. La bonne camaraderie leur est inconnue. Ce sont des écoliers ennemis.

Un jeu agréable et délicieux entre tous consiste à faire jaillir de la boue sur les habits, à maculer les blouses, les jambes, la figure. Ils se roulent dans la poussière, ils couchent un camarade et lui emplissent la bouche et les yeux de sable, le couvrent totalement de détritus, lui crachent au visage. Sans cesse ils se tirent, se déchirent, se cognent. Après une demi-heure de récréation, si on n'a pas eu le soin de les rappeler à l'ordre, ils arrivent sur les rangs dans un état révoltant de malpropreté; ils ont les vêtements, les mains, les jambes, les cheveux poussiéreux, les yeux hagards, le visage ruisselant de sueur.

Par centaines nous pourrions donner des faits qui prouvent

la constance de ce désir de torturer ou de battre les voisins.

S'il y a des brutaux et des brutalisés, il y a aussi des meneurs et des menés. trois enfants entraînent les autres par le prestige de leur force ou de leur adresse : ils organisent les jeux, les parties de plaisir, les coups à faire. L'un d'eux entretient sa domination en prodiguant à son lieutenant et à ses admirateurs les sucreries qu'il achète avec l'argent qu'il vole. Il est généreux s'il est obéi et brutal si on lui résiste. Il est admiré parce que redoutable et redouté. C'est un Polet ou un Jacquard en herbe, un chef de bande habile et vigoureux. Les deux autres sont moins audacieux peut-être, leur réputation est moins grande, mais les moyens qu'ils emploient sont plus hypocrites. A l'ombre du grand chef auquel ils tiennent tête et qu'ils jalousent, ils opèrent d'une manière plus silencieuse et plus lâche.

Les 16 menés sont des faibles, des dociles qui cèdent à la crainte. cinq se défendent de toute compromission et restent incorruptibles à l'annonce d'une malhonnêteté. Les autres sont des suiveurs, des imitateurs indifférents, inconscients peut-être sauf trois qu'emporte une admiration réelle pour les meneurs et qu'afflige ce rôle terne d'applaudir aux prouesses des autres et de subir leurs caprices.

Il y a aussi des enfants sympathiques à divers titres, qui ont leur petit clan d'admirateurs, et qui sont à la fois meneurs dans leur groupe et menés par le dominateur principal. Dans ces 9 mixtes nous retrouvons les lieutenants des véritables meneurs et nous n'avons rien à dire d'eux sinon qu'ils s'efforcent d'imiter leurs maîtres. L'un d'eux nous intéresse tout particulièrement ; il jouit d'une sympathie générale à cause de sa moralité : on ne peut pas être plus doux ni plus aimable. Et c'est un spectacle curieux de voir ses camarades plus mauvais se laisser diriger par lui, l'accepter librement, spontanément pour juge et surtout ne pas discuter ses jugements. C'est en sa personne le triomphe de la morale. Il est le confident des autres parce qu'ils le savent discret.

*Autres tendances heureuses.* — Tout n'est pas mauvais dans la conscience de nos anormaux ; ils ont quelques qualités atténuées par de saillants défauts. Les tendances même les plus heureuses se trouvent quelquefois intactes. Nous trouvons 4 scrupuleux. Ils ont cette inquiétude de conscience qui fait regarder

comme faute la moindre peccadille; ils accomplissent tous leurs devoirs avec cordialité et se montrent inquiets jusqu'aux larmes au moindre oubli. Leur langage, leur attitude sont polis. Ils ont par-dessus tout le respect de l'avoir d'autrui. On leur a donné dans la famille l'habitude du bien. Il y a aussi 12 enfants honnêtes, dans le sens le plus ordinaire et le plus large du mot. De bons sentiments les animent, mais ils ignorent la pratique stricte de leurs devoirs. Ils chipent de menus objets : plumes, crayons, gravures, cahiers, mais ils sont capables de regret, capables même de se surveiller au point d'éviter faute semblable pendant quelques jours. C'est l'influence de parents peu scrupuleux que nous relevons ici. Le père rapporte de l'atelier des débris de médiocre valeur, la mère en fait autant. Et comme la retenue devant leurs enfants leur fait défaut, ces pauvres petits font à l'école ce qu'ils ont vu faire chez eux. C'est la perte du scrupule, le premier pas vers le vol.

*La sensibilité.* — La dureté du cœur est inconnue à 15 de nos élèves, surtout à 3 d'entre eux qui sont très sensibles. Ceux-là s'émeuvent pour un rien : la vue d'une goutte de sang, un léger reproche, la simple manifestation d'une douleur suffit à les émouvoir jusqu'aux larmes. C'est de la sensiblerie, mais elle vaut mieux que l'indifférence. L'éducateur a là un auxiliaire précieux. J... dans un geste impulsif donne un coup de poing à un petit camarade qui l'agaçait : les voilà pleurant tous les deux, l'un pour avoir été battu, l'autre pour avoir frappé : « Oh! monsieur, je lui ai fait mal, disait-il en sanglotant! »

Les 12 autres sont moins sensibles; ils ont la sensibilité normale. 3 d'entre eux pourtant dans certaines périodes d'excitation se laissent toucher avec moins de facilité; la colère voile fortement leur compassion et ne fait que lui enlever sa spontanéité d'affection. L'affection pour les personnes, les animaux et les choses existe d'une manière normale chez 15 anormaux. A l'égard des gens, des bêtes ou des objets qu'ils aiment ils restent capables des plus malicieuses espiègleries mais ils les aiment quand même, comme des instables sont capables d'aimer.

F... embrasse nerveusement ses cahiers, ses livres, son plumier. Pourquoi? « Je les aime », dit-il, et cependant il est désordonné, il les couvre de crayonnages et de taches, il les égare et

ne s'en inquiète pas. Il a plutôt un irrésistible besoin d'embrasser quelque chose. Nous devons dire qu'il est l'enfant chéri de sa mère et qu'elle l'accable de baisers à toute occasion.

L'instabilité des goûts, de l'affection est chose curieuse ici. Distribuons des gravures à ces enfants, avec liberté dans le choix, et observons. Ils les regardent et les analysent sur toutes les faces Les impressions sont échangées même à haute voix par les instables. Les autres, leur curiosité satisfaite, empochent les images et s'occupent ailleurs. Mais les premiers se les montrent et les échangent; ils les échangent même plusieurs fois. Pour tous leurs objets de poche, auxquels ils tiennent beaucoup, car la confiscation est une dure punition contre laquelle ils protestent énergiquement, ils ont cette instabilité. Le troc est constant, et ce n'est certainement pas un penchant commercial qui le provoque.

*Activité.* — La tendance au travail est rare et c'est là un gros point d'interrogation pour l'avenir. Nous ne trouvons que 8 *laborieux* et nous appelons ainsi ceux qui sont naturellement portés vers le travail, qui se lassent du jeu et canalisent leur activité vers l'utile, vers le métier qu'ils ambitionnent.

D'autres tendances heureuses se remarquent encore. 3 enfants sont aimables, dont deux très comiques amusent tout le groupe par leurs badineries. L'un d'eux surtout qui a fait son petit tour de France dans une roulotte en compagnie de ses parents, a un bon répertoire de chansonnettes qu'il chantait après les séances de Guignol; il est le chanteur le plus écouté et le plus sollicité de l'école.

2 élèves sont d'une complaisance à toute épreuve; 3 autres sont bonasses et très utilisables. Une particularité intéressante se présente chez A...; il s'est fait le défenseur des faibles. Aussi passe-t-il la moitié de son temps à écouter les plaintes et à obtenir réparation par tous les moyens. Un dernier est partageux par snobisme et aussi par intérêt : pour acheter le silence de ceux qui ont assisté à ses mauvais tours. Son amabilité et sa complaisance, d'ailleurs de courte durée, sont entachées de forfanterie.

Il y a donc encore de bonnes natures parmi les anormaux psychiques. Les bons sentiments sont malheureusement troublés par l'instabilité ou la dépression mentale, mais ils restent intacts

chez quelques-uns. Et c'est, pour nous qui les éduquons, un très vif plaisir de compter des élèves honnêtes, sensibles, affectueux, actifs; c'est surtout un réconfort de tous les instants d'avoir de bons enfants dans un milieu scolaire où l'on en trouve de si mauvais.

*Autres tendances fâcheuses : la malhonnêteté.* — La manière dont les anormaux se conduisent dans la famille, dans la rue, à l'école nous a révélé bien des tendances fâcheuses. Ils en ont d'autres que nous allons sommairement étudier. La première, d'un caractère très général mais dont l'importance n'échappe à personne, c'est le penchant à la malhonnêteté. Ils ont à peu près toute l'impolitesse que des enfants mal élevés puissent manifester. Ils ne respectent pas plus les personnes que la propriété. Ils sont foncièrement malhonnêtes. Nous aurons plus loin l'occasion de montrer comment.

*Insensibilité.* — Cette tendance s'associe souvent à une autre très grave : l'insensibilité. Un grand nombre des faits que nous avons recueillis font ressortir leur indifférence ou leur dureté devant la souffrance des gens, des camarades, des animaux. Les uns se montrent indifférents et les autres durs. Les indifférents sont insensibles aux reproches ou à peu près; ils manifestent à peine quelques signes de mécontentement lorsqu'ils les reçoivent; par contre, ils ne manquent pas de hausser les épaules ou de marquer à haute voix le même sentiment. L'expression de la douleur physique les laisse aussi froids. Devant la douleur même qu'ils ont provoquée ils ne paraissent nullement émus ou ne laissent paraître aucun indice, aucune parole de regret.

R... est appelé *laid* par son ami J.... Brusquement R... se lève et donne un vigoureux coup de poing sur le nez de son camarade. Une forte hémorragie se produit. Cet enfant voit la souffrance, les pleurs de la victime; il voit le sang couler à côté de lui, sur son livre même. Il se dandine sur son banc avec une grimace de bête satisfaite. Nous lui demandons s'il plaint son camarade » Il répond : « Non! » et il reprend tranquillement son travail. Il n'est pas rancunier mais il est insensible. 7 enfants sont aussi indifférents que celui-là, ils ne s'émeuvent pas et ne se réjouissent pas du mal qu'ils voient. Mais nous en comptons 6 qui jouissent du spectacle de la douleur. Nous disons qu'ils sont durs.

Ce sont de véritables tortionnaires pour les animaux, des brutes pour les camarades. F. L... est dans la cour. Un grand élève le pousse. F. L... lui décoche un coup de pied. L'autre riposte; bataille ! F. L... s'acharne, il frappe et mord rageusement jusqu'au sang. On sépare les combattants, et F. L... revient tout fier de son exploit, la figure ensanglantée, en faisant claquer ses dents comme s'il était animé d'un violent désir de mordre. Il raconte sa victoire à deux de ses camarades aussi durs que lui; il reçoit des félicitations cela va sans dire, et d'un commun accord, ils décident de provoquer malicieusement l'élève mordu. Ils l'interpellent dans un vocabulaire spécialement méchant et avec un air gouailleur dont eux seuls ont le secret. Les scènes sanglantes, un accident sérieux, une catastrophe les intéressent vivement, mais cela les amuse au lieu de les émouvoir. Un camarade tombe et se blesse fortement : ils approuvent par un grand éclat de rire. Ils n'aiment que les spectacles horribles. Ils ont l'admiration du mal comme nous celle du bien. Pour eux le vrai, l'aimable, sont dans l'abject. C'est l'inversion ou la perversion totale des bons sentiments. On les voit s'arrêter devant les affiches et les kiosques de journaux où les crimes illustrés attirent particulièrement leur attention. Deux se privent de manger pour acheter *l'Œil de la police*, les exploits surprenants de Marc Jordan, le plus grand détective français, et ceux aussi de Buffalo Bill le massacreur d'Indiens.

Un autre répète en action les scènes de meurtre qu'il voit ou qu'il lit. Il recrute deux ou trois de ses camarades : l'un sera la victime, l'autre le policier et lui se réserve toujours le rôle d'assassin, et il s'en acquitte avec une surprenante habileté.

Au fort d'un jeu on le voit prendre le couteau de bois qu'il a toujours dans sa poche et qu'il renouvelle aussitôt confisqué, puis se dérober, se dissimuler derrière les arbres de la cour, assaillir ses camarades au passage et feindre de les poignarder. Un jour, le maître ayant donné à faire un modelage libre, il confectionne une guillotine; il simule d'un doigt le passage de tête, et de l'autre main la descente du couperet, en l'espèce un triangle en argile.

Tel autre est un assidu des représentations cinématographiques et un lecteur passionné des exploits de Buffalo Bill. Il a formé une bande d'une dizaine d'enfants et le jeudi ils vont au Parc.

8 sont déguisés en Indiens et armés d'arbalètes faites avec des cercles de barrique. Leur chef est muni de deux pistolets à ressort se chargeant avec des grains de plomb et de trois poignards en bois. Il tire les Indiens, et ceux qu'il attrape dans une course folle, il les attache à un arbre avec le lasso qu'il porte au flanc gauche et s'amuse à dessiner leur silhouette en lançant les poignards à 2 ou 3 mètres de distance. Mais son adresse n'est pas encore celle de son héros de prédilection : il a failli crever un œil à l'un de ses camarades. Cela ne l'a pas d'ailleurs dégoûté ; il a conclu de cet accident que ses armes n'étaient pas véritables. Il a amassé de l'argent pendant un mois pour acheter un pistolet à air comprimé qu'il a remarqué dans une vitrine d'armurier et qui lance les plombs plus loin et plus fort. Ainsi il pourra mieux satisfaire ses cruels instincts. Nous en avons assez dit pour montrer l'insensibilité, la dureté de ces 6 enfants, et les raffinements de leur cruauté.

*Inactivité.* — Que ne placent-ils cet amour-propre à faire le bien! Et que ne dépensent-ils la même ardeur au travail! Après les enfants laborieux nous classons ceux qui sont lents. La lenteur est une anomalie; elle a ses inconvénients pour certaines professions. Les deux élèves lents que nous considérons ici sont des déprimés inquiétants; ils sont nés fatigués. Ils accomplissent le travail avec une extrême indolence et se plaisent inactifs. Il faut sans cesse les exciter.

Certains élèves acceptent le travail; ils le font machinalement, avec sûreté quelquefois, avec la rapidité ordinaire, mais ne s'y intéressent pas. Ce sont des automates capables de précision. Il faut les allumer, les amorcer à la tâche. Livrés à eux-mêmes, ils utilisent leur activité à mal faire. Une fois à la besogne ils ne sont pas paresseux, mais ils n'ont pas la volonté de s'y mettre. Nous les appelons des indifférents du travail et nous en comptons 8 possédant ce travers de caractère.

Il y a enfin 10 paresseux. Ces 10 enfants détestent, fuient le travail. Ils ne s'y plient que par contrainte, à contre-cœur et l'exécutent aussi mal qu'ils peuvent. Ils ont cependant des ouvrages préférés, mais là encore, ils se montrent fainéants. Ils n'ont d'ardeur et de goût que pour jouer et mal faire.

*Mensonge.* — Une tendance fâcheuse qui s'affirma dès pre-

mières et comme la plus générale dans notre classe d'anormaux fut celle du mensonge. Ces enfants mentent avec persistance, avec effronterie. Pris sur le fait, ils nient. Confondus par la précision des détails de la faute commise, ils observent un silence irritant et n'avouent pas. 18 sont des menteurs avérés. 7 veulent bien se reconnaître les auteurs des méfaits incriminés à la condition de n'être pas punis. Une fois qu'on leur a promis, ayant confiance dans la parole donnée, ils consentent à avouer. Mais 11 restent intraitables. La sincérité a l'air de leur paraître comme un danger et le mensonge comme un moyen de légitime défense. Peut-être aussi sont-ils menteurs par amour-propre. Ce grave et commun défaut aura l'occasion de se montrer dans les faits que nous aurons par la suite à citer : il n'est donc pas utile d'insister.

*Délation.* -- La délation est, elle aussi, fréquente. Nous comptons 11 délateurs. Et par là nous n'entendons pas le dénonciateur ordinaire (chaque enfant l'est plus ou moins) : il n'y a pas grande malice dans son acte. Nous considérons l'élève guidé par un sentiment de basse jalousie, d'hypocrite vengeance, par l'intention de se faire bien venir du maître pour atténuer ou dissimuler une faute antérieure, ou encore pour la passer au compte de celui même qu'il dénonce en mettant à profit certaines ressemblances susceptibles de dérouter l'enquêteur. Elle n'est pas seulement le fait des faibles comme on serait peut-être porté à le croire ; il n'y a en effet que 2 menés, 2 dociles sur ces 11 écoliers, contre 2 meneurs et 5 mixtes. On trouve plutôt la délation alliée à la paresse puisque 7 délateurs sont en même temps paresseux.

*L'orgueil.* — La tendance à l'orgueil est rare. Nos pauvres anormaux sont très miséreux en général ; habitués à fréquenter les bureaux de bienfaisance et les maisons charitables, ils acceptent leur misère et restent humbles comme leur condition. Un seul manifeste un peu de fierté, mais il tient ce sentiment de son père chez lequel il est très visible. Deux sont franchement orgueilleux, et ce sont 2 meneurs ; ils ont une opinion beaucoup trop avantageuse d'eux-mêmes, et ils ne la placent pas où il faut. Ils sont orgueilleux, l'un de sa force, l'autre se son adresse, de sa ruse et tous deux de leur malignité.

*Inconscience.* — Chez certains de nos enfants nous avons remarqué une incapacité manifeste à se rendre compte des actes

commis, ils ont une méconnaissance constante et manifeste de ce qui est bien. Nous les croyons irresponsables. Les deux arriérés profonds ont très nettement ce caractère; ce sont 2 inconscients. L'arriéré léger est moins atteint; il ne semble avoir qu'une demi-inconscience.

*Les impulsions.* — D'ailleurs il faut s'attendre dans les cas fréquents d'excitation à trouver la conscience voilée. Les impulsifs abondent : ils sont au nombre de 18. Pour le moindre motif on les voit se dresser comme des ressorts et avec une déconcertante rapidité accomplir les actes les plus répréhensibles. Ils ont des « tendances soudaines » à la vengeance, à la fugue, au vol, au mal d'une manière générale. La décision a une telle spontanéité qu'elle paraît comme une explosion. L'enfant est emporté par un irrésistible besoin; il n'est pas maître de lui-même.

R... dessine. Son camarade lui pousse le coude par mégarde. Le dessinateur bondit et tape à coups redoublés avec une folle exaspération sur la tête de son voisin. Sa figure est crispée et les yeux hagards. La décharge nerveuse faite, il se rassied et continue son dessin. Il paraît tout surpris d'être questionné sur l'acte mauvais qu'il a accompli et avoue : « C'est plus fort que moi! »

F... court, son camarade l'entrave. L'enfant se relève comme mû par un ressort, jette à terre celui qui l'a entravé, et le piétine à tel point que l'autre, véritablement étourdi, tarde à se relever. F... considère sa victime avec hébétement, puis s'en va sans montrer la moindre marque de regret.

A... travaille à côté de J.... D'un geste violent, sans motif, il pousse son camarade qui va se blesser le front sur le coin de la table voisine. Il accourt d'un bond et dit brusquement : « Je ne l'ai pas fait exprès ».

Certains produits augmentent les impulsions. Nous invitons les médecins de la classe à donner un excitant à l'élève L..., qui depuis quelques jours était tout à fait affaissé. Après avoir pris quatre ou cinq fois de la thyroïdine, cet élève devint agressif et brutal jusqu'à la sauvagerie. Bien entendu la potion fut supprimée, et l'enfant reprit son état ordinaire.

*La fugue.* — 4 de nos élèves ont des impulsions à la fugue. Pour l'un d'eux, les parents ont remarqué la coïncidence des

fugues avec des accès de somnambulisme. Si cela est exact il est logique de rechercher si nos fugueurs ne sont pas en même temps des somnambules. 3 sont à la fois l'un et l'autre, et le quatrième rêve beaucoup la nuit.

A l'école les fugues sont beaucoup moins fréquentes qu'au domicile paternel. Nous en avons noté à la maison 9 pour l'un et 21 pour l'autre en un an; ils n'en ont fait que 5 à l'école pendant le même temps. Mais il est un genre de fugue que l'on peut mettre à la fois au compte de la maison et au compte de l'école : c'est l'école buissonnière. Dans la même année, nous relevons pour nos 4 élèves, 42 journées passées dans la rue, et cela bien que les parents les accompagnent souvent : mais ils leur échappent dans le parcours de la maison à l'école. Les fugues sont de durée inégale; isolées en général, en série chez l'un des enfants.

C... échappe à sa mère qui le conduit à l'école comme d'habitude et ne rentre qu'à 11 heures du soir. Le lendemain, quelques instants avant de partir pour l'école, il saute par la fenêtre, la porte de la maison étant à dessein fermée à clef. Le surlendemain il échappe encore à ses parents. Son père le poursuit, le rattrape avec le concours de passants et l'amène de force en classe. Il fut très sage toute la matinée. Nous n'avons pas souvenance de l'avoir vu jamais plus actif, ni plus appliqué. De 11 heures à 1 heure, dans la cour, il menace un camarade de sa bouteille pleine d'eau rougie. Le maître de service confisque la bouteille et gronde un peu l'enfant. C'en est assez pour le décider à fuir. Au retour nous apprenons la fugue et, pendant que notre directeur d'école s'occupe de nos élèves, nous allons arrêter notre fugueur dans un coin des quais où il se plaît particulièrement. Il n'a jamais manifesté le moindre regret des fugues qu'il a faites; elles se présentent isolées, tous les deux mois environ.

J... quitte sa maison à sept heures, passe sa journée dehors et couche la nuit, le long des quais, sur des balles de coton. Le lendemain soir, il rentre à dix heures. Il passe une troisième journée sur les quais. La mère vient éplorée nous rapporter le troisième bulletin d'absence que nous lui avions adressé et elle nous apprend qu'elle avait les mêmes idées étant jeune. Après quatre heures nous trouvons cet élève en train de manger avec des débardeurs sur des futailles. Deux jours après il

recommence une fugue de deux journées. Chez lui les fugues se présentent en série : 1° fugue; 2° un jour ou deux de calme; 3° puis nouvelle fugue après laquelle il reste jusqu'à trois mois sans en avoir.

*Vol.* — Si l'impulsion à la fugue est gênante pour l'utilisation des anormaux en leur faisant courir le risque de perdre leur place s'ils la désertent, ou de connaître la prison s'ils fuient le régiment, une autre impulsion est plus fâcheuse, plus grosse encore de conséquences : c'est celle qui pousse au vol. Elle est répandue dans le milieu des anormaux psychiques. Il y a évidemment des rapineurs puisqu'il y a des meurt-de-faim : « ventre affamé n'a pas d'oreilles », et encore moins de délicatesse. Nous en comptons 6. Nous devrions dire 12, car les kleptomanes sont à plus forte raison capables de rapiner : qui peut le plus peut le moins. Le rapineur est guérissable; le kleptomane l'est difficilement. L'un ne prend guère que de menues choses de faible valeur, et d'utilisation immédiate, c'est plutôt la gourmandise et une fantaisie indéfinissable qui le fait mal agir; l'autre a la maladie du vol, il s'attaque à tout, il sent le besoin de voler comme nous celui de manger. 6 sont ainsi atteints de kleptomanie.

Voyons les rapineurs à l'œuvre. J... prend des vivres et des objets de toilette à des étalages. Il est pris, mais il a eu le temps de jeter le produit de sa rapine dans un égout. Dans le même mois il cambriole trois fois les troncs d'une église.

A... a un voisin pourvu d'un joli canif. A la récréation il se dérobe, va dans la classe et prend ce canif sans être vu. Le possesseur annonce à la rentrée qu'il a été volé. On soupçonne son camarade de table : ce dernier nie. Mais nous finissons par trouver le canif dans son bas de droite. Un autre jour il prend des ciseaux en classe et un pain sur une voiture de boulanger dans la rue (il est vrai qu'il n'avait pas déjeuné). C'est tantôt des poignées de sucre sur les quais, des amandes, des prunes aux étalages qu'il emporte; tantôt de la monnaie qu'il trouve dans les gilets des ouvriers employés aux travaux de pavage.

Ces rapines, on le voit, sont en général le fait de l'indigence. Elles sont parfois recommandées par les parents et je n'en donnerai que deux exemples :

Les arbres du boulevard ont été élagués. Chaque soir L... va

chercher 4 ou 5 fagots. Un soir, nous le prenons en flagrant délit et nous lui faisons comprendre que ce qu'il fait là c'est voler, vu qu'il n'a pas la permission et que les ouvriers sont absents. Il nous répondit très naturellement, et même avec un accent de surprise pour le langage que nous lui tenions : « Ça ne fait rien, mes parents me le commandent. »

Les élèves d'un lycée, en jouant, ont lancé leur ballon sur un toit. F... l'apprend. A la sortie de l'étude, il court, étudie les lieux, grimpe sur le toit, et emporte le ballon. Le jeudi, le concierge du lycée va le lui réclamer. L'enfant hésite. Le père intervient pour dire : « Tu l'as, garde-le ! » La mère plus honnête, sans rien dire, le vendredi matin, en conduisant son fils à l'école, remit le ballon.

Voyons les kleptomanes à la besogne. Le nombre des méfaits typiques est tel que nous sommes obligés de nous borner à quelques-uns. Mais nous donnerons les détails susceptibles de faire ressortir le tempérament du voleur.

F... a volé 20 francs à sa voisine, des pantoufles à l'étalage, de l'argent bien des fois à ses parents, des provisions dans les paniers de ses camarades, etc., etc. Un jour le directeur de l'école lui remet ses clefs pour aller chercher une boîte de craie dans le placard des fournitures. L'enfant prend la boîte et aussi un rouleau de deux francs en sous. Le vol n'est découvert que l'après-midi. Soupçonné, fouillé, il avoue son larcin bien qu'on ne trouve aucun argent sur lui, ni dans son casier, ni dans son panier. Il déclare avoir trompé la surveillance du maître pendant le déjeuner à la cantine et être allé entre 11 heures 15 et 12 heures 45, au Parc, cacher cette somme volée au pied d'un arbre. On ne le croit pas, tant la chose paraît invraisemblable. Invité à suivre la concierge vers le lieu indiqué, il s'y rend avec empressement, retrouve l'argent et le rapporte.

Nous faisons remarquer l'abus de confiance et l'habileté du vol. Il fait encore mieux que cela.

Un matin, il arrive tout guilleret et nous remet une pièce de 0 fr. 50 en nous disant : « Je l'ai trouvée dans la rue. » Surpris d'une telle probité et convaincu que ce beau geste était hypocrite, nous le pressons de questions. Il se trouble mais nous déroute par ses mensonges. Nous faisons appeler la mère qui nous apprend la

vérité. Il était allé le dimanche, avec toute sa famille, à la campagne chez un oncle et lui avait volé 10 francs, dans la poche de son gilet, en badinant. Il nous remettait les 50 centimes pour détourner les soupçons; il ne se doutait pas qu'il les éveillait. Il y a ici encore abus de confiance et préméditation : il l'a lui-même avoué.

Dans la rue il ne vaut pas mieux. Un jour il voit le conducteur d'un tramway en train d'aiguiller sa voiture; la sacoche de cet employé est grande ouverte; furtivement il tente de prendre l'argent qu'elle contient. Mais un voyageur aperçoit le geste, il crie et l'élève s'enfuit à toutes jambes, montrant le poing et proférant des injures.

Il veut aller au cinéma; c'est sa passion. Pas d'argent! « On va se débrouiller! » dit-il. Il va chez un camarade, où seuls sont demeurés deux enfants; le reste de la famille travaille au dehors. Bonne aubaine. Il monte au 1er étage, cherche, fouille dans un jupon placé sur le lit et prend 0 fr. 55.

Quelques instants après, il trouve une petite voisine qui remplace l'épicière en voyage. F... lui fait un brin de causette et s'approche insensiblement du comptoir. Mais la petite le connaît; elle a l'œil. Il se voit surveillé, il s'en irrite, bouscule la jeune fille et ouvre le tiroir où se trouve l'argent. Mais les cris de l'enfant l'inquiètent : il s'avance vers elle en lui disant : « Tu vois, je n'ai rien pris », et il s'en va. Il avait pris 5 francs. Ainsi muni d'argent, il passa sa soirée au théâtre. Ce kleptomane aime les plaisirs et l'argent qui les procure : il s'ingénie pour en avoir. Il a de l'initiative pour mal faire.

Le jour du premier de l'an il est allé, bien paré, souhaiter poliment la bonne année de-ci de-là dans les maisons où il savait n'être pas connu; il est d'une très grande gentillesse quand il veut; il eut vite ramassé 14 francs. Ce procédé porte sa marque. Les jours de « dèche », il ramasse les os dans un petit sac pour « faire des sous », mais il considère ce moyen comme humiliant. Il en a d'autres plus relevés : au jardin public, il fait d'amples moissons de lilas qu'il dispose en bouquets et qu'il va vendre à raison de trois sous le bouquet.

C'est, il faut en convenir, un enfant qui promet. Il est sorti de la classe et s'est fait renvoyer deux fois, toujours pour vol, des ateliers où il travaillait.

V... est moins audacieux peut-être. Un jour, une voisine très aisée l'envoie faire une commission, elle lui confie deux francs à cet effet. L'enfant achète la marchandise, mais retient cinq sous, prétextant qu'il y avait un peu plus que le poids demandé. Il avoue ce fait sans gêne aucune et trouve tout naturel d'agir ainsi; l'excuse alléguée « Ma voisine est riche » le prouve suffisamment.

Une catéchiste généreuse héberge l'enfant pour lui éviter le contact de la rue. Il se montre docile, aimable, vole 18 francs à sa bienfaitrice et se retire congédié.

Sa sœur assemble péniblement quelque argent dans une petite boîte qu'elle dissimule, c'est pour acheter une modeste robe. Le petit voleur a vu la cachette, il s'empare de la petite somme (12 francs) et reste deux jours dehors à boire et à fumer. Il fut ramené chez lui par un brave homme qui l'avait recueilli dans un état de complète ébriété.

M... est atteint de boulimie, il râfle les pots à confitures, les mets de la table, les étalages. Il se rend dans les épiceries de son quartier et achète à crédit des provisions qu'il mange. Son père est caissier. Le fils un jour l'accompagne à son bureau et sans en avoir l'air, en jouant, emporte une pièce de 20 francs. Il l'échange (au nom de son père bien entendu), va enfouir 18 francs dans son jardin, et court acheter 2 francs de friandises. Il en mangea tellement qu'il fut malade toute la nuit.

Sa mère, un jour, l'envoie chez l'épicière. Il entre. Personne! bonne affaire! Il va au comptoir, l'ouvre et prend 6 francs d'un coup de main. Mais la commerçante arrive; il n'a que le temps de s'enfuir. Il ne rentra qu'à 11 heures du soir et sans le sou. C'est aussi un expert en l'art de voler.

L... n'est pas moins habile. Il trompe sa marâtre sur les achats qu'il demande à faire en exigeant toujours moins qu'il n'a ordre de rapporter, de telle sorte que le fournisseur endosse la responsabilité. Il achète pour 0 fr. 30 au lieu de 0 fr. 40 et empoche 0 fr. 10. C'est tous les jours qu'il vole aux étalages et les commerçants, sur son parcours habituel, le connaissent bien.

Il a, lui aussi, ses petits trucs personnels : il observe les allées et venues des douaniers, et furtivement leur prend de l'argent quand il les voit occupés hors de leur guérite. Ce coup-là a réussi

trois fois. Un jour, dans la rue, il trouve un diamant. Quelques pas plus loin il en fait usage. C'est l'hiver, il fait presque nuit. L'enfant s'approche d'un magasin et coupe l'angle d'un carreau à une vitrine pleine d'amandes. Ce fut si habilement fait que le commerçant ne s'en aperçut pas et que l'enfant put le lendemain encore remplir ses poches. Il est populaire dans son quartier et on l'appelle ouvertement « la cambriole ». Un pareil sobriquet ne semble pas le gêner.

Voilà nos kleptomanes.[1] Le danger social qu'il y a à laisser de pareils enfants en liberté est assez évident pour que nous n'insistions pas. Ce sont des voleurs de talent alors que les rapineurs sont des voleurs en herbe. Les uns sont « passés maîtres en l'art » de voler, les autres prétendent le devenir.

*Débauche.* — Encore s'ils n'avaient que ces tendances-là, quelque anormales qu'elles soient, mais ils cumulent. A quoi servirait de voler, si le produit du vol ne servait pas à se payer ed petites satisfactions! Le coup fait, « c'est la noce! »

La tendance à la débauche n'a rien de surprenant si l'on veut bien se souvenir de ce que nous avons dit sur certaines familles où elle est en honneur. Les enfants ne font qu'imiter ce qu'ils voient faire dans les milieux où ils vivent. Ils suivent le père au bar où ils prennent les leçons que l'on sait. Aussi la débauche est toute naturelle pour eux. Conséquemment ils fument, ils boivent, ils jouent. 9 fument régulièrement; 3 font le commerce des mégots, 2 amassent et vendent du crottin de cheval pour se payer du tabac. Nous ne connaissons que 3 buveurs et l'on va voir qu'ils ont de bons débuts.

V... chaque dimanche boit l'absinthe avec son demi-frère; c'est la récompense des commissions qu'il lui fait pendant la semaine. Trois fois il n'a pu venir en classe le lundi pour s'être enivré la veille : c'est le motif donné par la marâtre.

Qu'on nous permette un récit court, mais typique : aller boire le vin blanc à la foire, c'est dans cette ville une tradition chère aux gens du peuple. On ne saurait manquer à pareille habitude dans la famille de cet enfant. Les voilà donc installés, son demi-frère,

1. L'auteur n'emploie pas le mot « kleptomane » dans son sens scientifique: il désigne par ce terme le voleur habituel plutôt que le malade atteint d'impulsion au vol (N. D. L. R.).

un ami et lui dans un cabaret ambulant. Ils boivent un litre, puis un second de qualité supérieure et partant plus cher. La cabaretière les en avertit. Ils acceptent avec des éclats de rire, trouvent en effet le deuxième vin bien meilleur et demandent la note. Ils chicanent sur le prix et filent sans payer.

L'enfant approuve cette manière de faire : « Cette *voleuse* voulait nous faire payer l'autre *kilo* (c'est-à-dire l'autre litre) 14 sous. Ah! mince! — Mais vous lui devez, à cette femme, il faut la payer? — Ah! jamais! — Mais c'est voler, vous le sentez bien! — Non, monsieur, *c'est juste* : et je suis bien content, ça l'apprendra à faire son commerce. » — Et voilà quels exemples courants de probité on donne à ces enfants. Les leçons qu'il a reçues ont porté. Cet élève a déjà volé chez trois patrons.

L..., après le café, boit tous les dimanches un petit verre de rhum; c'est un usage auquel son père tient beaucoup; il nous l'a souvent déclaré et nous n'avons pas pu le convaincre qu'il était mauvais. Un jour l'enfant vole ce qui restait dans la bouteille et boit à satiété. A dix heures du soir, on le trouve ivre-mort dans l'écurie d'un voisin. Il a fallu appeler le médecin pour le soigner.

A... boit 2 absinthes en une heure et reste malade deux jours. Il s'est enivré cinq fois en un mois. C'est son oncle qui le fait boire ainsi.

15 de nos élèves connaissent les cartes, 8 savent jouer la manille. L'un d'eux est un joueur d'argent passionné. Tous les jeux lui sont bons et il réussit dans tous. Dans la même soirée, au parc, sur l'herbe, il a gagné 3 fr. 50. Il passe pour un joueur émérite aux yeux de ses camarades et ceux-ci, qui profitent des bénéfices qu'il réalise au jeu, ne sont point les derniers à grossir sa réputation.

Terminons cette trop rapide revue des principales tendances fâcheuses de nos écoliers par celle qui a trait à l'excitation génitale. On a vite fait de surprendre dans leurs gestes, dans leurs conversations une précocité dangereuse. Ils savent tout ce qu'ils devraient ignorer et certains, notamment trois, n'ont pas grand chose à apprendre. Ils laissent échapper des détails, très suggestifs, sur la promiscuité dans la famille et il faut entendre la richesse des expressions qu'ils emploient pour se raconter ces petites affaires.

Au point de vue sexuel, ils sont en avance et de beaucoup sur les enfants normaux.

L'onanisme sévit sur 8 d'entre eux et nous sommes obligés d'exercer sur eux une surveillance particulière.

D'après les faits que nous venons d'exposer et les commentaires qui les accompagnent, l'état moral des anormaux psychiques est tout à fait défectueux; chez la plupart d'entre eux; il n'y a pas plus moralité qu'intelligence, l'harmonie des sentiments n'existe pas plus que celle des facultés et une vigoureuse orthopédie morale paraît nécessaire.

Nous en avons fini avec cette douloureuse exposition des misères qui, au seuil de la vie, marquent certains enfants, et constituent pour eux à la fois un bien triste héritage et un bien lourd fardeau. Notre unique dessein a été de montrer nos anormaux psychiques tels qu'ils sont. Et si tous les détails fournis donnent une physionomie, nous allions dire une photographie, suffisamment nette et ressemblante, non seulement de chaque sujet, mais du groupe tout entier, nous nous déclarons satisfaits. On sait vaguement que ces enfants-là ne ressemblent pas aux autres, qu'ils sont en marge des collectivités enfantines, mais on sait moins pourquoi et surtout en quoi ils se montrent différents. C'est là aussi ce que nous avons voulu faire ressortir d'une manière objective. C'est notre façon de les définir.

Beaucoup de renseignements compléteraient avec avantage ce modeste travail, notre excuse à ne pas les fournir est :

1° Dans la difficulté qu'il y a, avec les parents, à connaître toute la vérité : ils ne disent que ce qu'ils ne peuvent pas ou ne savent pas taire; et malgré le tact, la patience déployés, malgré la confiance même que l'éducateur et le médecin peuvent inspirer ils sont, la plupart du temps, d'une extrême réserve;

2° Dans le souci scrupuleux de n'apporter que des faits certains;

3° Dans la peine qu'il y a pour l'éducateur à pénétrer ces natures d'enfants qui sortent du cadre ordinaire; qui sont disparates, à qui il manque la constance, la rectitude dans le tempérament, l'harmonie de l'esprit et du cœur.

## Conclusions.

Imitons le touriste qui, au cours d'une longue ascension, s'arrête un instant pour reprendre haleine et pour examiner le chemin parcouru et le panorama qui s'offre à lui.

Nous voyons un groupe de 28 déshérités et de 26 [1] foyers pauvres. Ce sont des malheureux et plus de la moitié n'ont jamais connu que la noire misère. Nous sommes loin, hélas! du bébé rose, bien paré, choyé de tous, que les parents entourent de soins empressés et judicieux.

Une double chaîne d'anomalies encercle le bas-fond où ces enfants se développent. Au loin, les anomalies héréditaires, celles des procréateurs et de leurs ancêtres; plus près, celles du milieu familial. Les enfants sont au centre, emprisonnés et ils grandissent à l'ombre de ces irrégularités. Et ici deux questions très importantes se présentent à l'esprit :

1° Les enfants qui ont les tares physiologiques les plus sérieuses, sont-ils les plus déficients?

2° Les enfants qui ont l'hérédité la plus lourde, le mauvais exemple au foyer, sont-ils les plus mauvais moralement?

Ces questions ne sauraient être ainsi posées. De tout ce mémoire, il ressort ce fait bien net que l'*hérédité* produit toujours une *diminution générale* qui est *aggravée* ou *voilée* par le *milieu familial*.

Une maladie n'a pas les mêmes symptômes sur des personnes d'âge, de tempérament, de condition identiques, et des indices semblables obligent à une prudente réserve, puisque tel malade meurt et que, dans les mêmes conditions générales, tel autre guérit. Des facteurs d'adaptation, de résistance personnelle viennent donc compliquer le problème. Une hérédité également lourde, des antécédents individuels équivalents produisent dans des milieux divers des altérations bien différentes en intensité.

La déficience atteint plus l'esprit et la conscience que le corps; dans les bonnes familles, elle reste surtout intellectuelle; dans les mauvais milieux, et ils sont ici la majorité, elle est à la fois intellectuelle et morale; et la gravité de la déficience

1. Le nombre des enfants n'est pas le même que celui des familles parce qu'il y a dans une même famille trois enfants.

morale mérite au point de vue social toute la sollicitude de ceux qui s'intéressent au relèvement de l'enfance.

Ces enfants sont des malades, tous les médecins s'accordent à le dire; ce sont des victimes de l'hérédité, des victimes du milieu : nous l'avons abondamment prouvé. Ils ressemblent à des graines piquées, semées dans un terrain défectueux. Dans les classes primaires où ils sont une cause permanente de trouble, d'indiscipline et de rébellion, où ils se montrent par leurs attitudes vicieuses et leurs propos malsonnants comme des agents de démoralisation, ils gênent les maîtres dont ils dispersent les efforts, affaiblissent la santé et le rendement. D'ailleurs, dans ces classes, ils ne profitent nullement de l'enseignement qui est donné, ils prennent en haine le travail scolaire et se livrent à l'école buissonnière. Ils quittent de bonne heure l'école, où ils n'ont rien appris, où ils ne laissent qu'un très mauvais souvenir et tombent prématurément à la rue pour achever de s'altérer et de s'avilir.

Que faire de ces anormaux psychiques?

Ils ont droit à la vie, ils sont éducables et ils méritent mieux que de l'indifférence.

Ces malades ne sont pas assez malades, assez débiles pour aller à l'hospice, ni assez délinquants pour aller à la maison de correction. Qu'en faire? Deux solutions s'offrent à nous : Laissons-les se contaminer davantage, pervertir les indécis, et devenir une pépinière de voleurs et de criminels, ou bien, élevons-les par une éducation et dans un lieu appropriés de façon à les utiliser. Ce ne sont ni des fous, ni des demi-fous, comme certains auteurs l'ont prétendu et comme certaines feuilles mal informées l'ont publié. C'est vrai! ils ont abandonné la normale! C'est vrai! ils ne peuvent ni suivre, ni vivre avec profit dans les écoles primaires. Mais ce sont des victimes. Nos sentiments humanitaires nous commandent de ne pas les abandonner. Ah! dit-on de tous côtés, nous allons dépenser pour ces enfants de fortes sommes, des efforts louables, et quel rendement social aurons-nous? Ne vaudrait-il pas mieux diriger cet argent et l'énergie des éducateurs qui s'emploient aux anormaux vers ce nombre considérable d'élèves de nos écoles élémentaires qui sont débiles, souffreteux mais encore normaux

mentalement! Là, nous ferons de bon relèvement social.

A ceux-là, nous disons : il faut faire des efforts financiers pour ces deux catégories d'enfants. Il faut par l'alimentation rationnelle et l'hygiène fortifier les normaux physiquement affaiblis, en créant des écoles de plein air, mais il faut aussi s'occuper des anormaux, parce qu'ils s'occupent de nous, de nos biens et qu'ils n'attendent que d'avoir plus d'adresse et de force pour s'en occuper davantage. Il y a parmi eux des cambrioleurs et des apaches en herbe. Faut-il laisser le loup dans la bergerie ou le museler, le domestiquer, le socialiser même malgré lui et en faire un bon chien? C'est ainsi que se pose le problème.

Et si l'on voulait aller plus avant dans le sujet, il serait nécessaire de poser une question : « Qui les a rendus anormaux? » Est-ce leur faute s'ils se trouvent en marge de la collectivité? La société a là, nous en sommes convaincus, sa grosse part de responsabilité. Elle a donc l'impérieux devoir d'éduquer ces pauvres enfants qui, si l'on y met bon ordre, seront dans la vie ce qu'ils sont à l'école, des perturbateurs, des violents, des professeurs de désordre et d'immoralité.

Arrêtons le mal dans sa racine. Ces enfants-là ne sont pas entièrement mauvais; ils ne sont pas perdus si on leur tend la main; on peut les redresser : c'est l'expérience qui nous le fait dire.

Qu'on les arrache donc au milieu familial, à la rue qui les ont corrompus (les parents verront avec plaisir l'application de pareille mesure, ils seront « débarrassés » comme nous disait l'un d'eux) et qu'on les livre aux soins combinés, attentifs, compétents du médecin et de l'éducateur dans un établissement spécial où ils trouveront le bon régime de famille qui leur manque. On les verra renaître à la vie morale, perdre peu à peu leurs mauvais penchants, se faire une mentalité nouvelle, aimer le bien et fuir le mal. Avec un enseignement approprié et des procédés spéciaux augmenteront leurs connaissances et plus qu'on ne le suppose en général. Ils apprendront un métier. Et un jour, on les verra sortir grandis, transformés, armés pour la vie; ayant de bons sentiments, des idées pratiques, de l'habileté manuelle et une profession.

Ce miracle est possible. La société peut le faire demain. C'est pour elle un devoir et une nécessité.

LACOSTE.

# Questions et Discussions.

---

## L'âge du certificat d'études primaires.

Dans le *Bulletin* d'octobre 1921 de la « Société des professeurs de français et de langues anciennes de l'Enseignement secondaire public » M. Suran, président de la Société, membre du conseil supérieur de l'Instruction publique, présente quelques observations au sujet du questionnaire de M. Bérard relatif à l'Enseignement secondaire. « Ce n'est pas, dit en particulier M. Suran, le remaniement intérieur de l'Enseignement secondaire qui remédiera au mal créé par l'*absurde* fixation de l'âge de douze ans pour le certificat d'études primaires. »

Nous nous proposons d'examiner si cette sévérité du distingué professeur au lycée de Marseille est justifiée, si la loi du 11 janvier 1910 reculant à douze ans l'âge auquel les enfants peuvent subir les épreuves du certificat d'études primaires élémentaires constitue réellement une gêne pour les élèves qui veulent poursuivre leurs études, si, au contraire, elle ne constitue pas un progrès sur la législation de 1882.

Les élèves des écoles rurales qui peuvent suivre les études secondaires sont peu nombreux. L'instituteur ne peut honnêtement diriger vers cet enseignement que les enfants qui, d'une part, sont intelligents et travailleurs et qui, d'autre part, appartiennent à des familles relativement aisées. Il faut que les parents puissent s'imposer pendant de longues années des sacrifices importants, même en supposant que le jeune sujet pourra conquérir une bourse.

Les études secondaires doivent être commencées à dix ou onze ans au plus tard. L'étude du latin se fait dès la 6e et pour se présenter dans de bonnes conditions à la plupart des examens qui comportent une limite d'âge, il faut arriver au baccalauréat à dix-sept ou dix-huit ans au moins.

Si M. Suran estime que la législation de 1910 est absurde,

c'est qu'il pense qu'elle a pour effet de retenir jusqu'à douze ou treize ans, à l'école primaire, les enfants qui se destinent aux études secondaires. Le Conseil supérieur de l'Instruction publique qui a émis un vœu relatif à l'abaissement de l'âge du certificat d'études le croit aussi et M. Jossot, sénateur, exprime le même avis dans son rapport sur le projet de loi Honnorat relatif à la fréquentation scolaire et à la prolongation jusqu'à quatorze ans de l'obligation scolaire.

Au lieu de discuter *a priori* sur le bien ou le mal fondé d'une pareille opinion, étudions les résultats d'une enquête faite dans toutes les écoles publiques d'un arrondissement.

Cet arrondissement est surtout rural; il compte cependant quelques industries prospères; la vie y est facile, les ressources de la terre, des pâturages, du vignoble sont abondantes. Il règne dans cette région une aisance certaine et, de ce fait, l'enseignement secondaire pourrait y recruter un contingent important d'élèves.

Le chef-lieu d'arrondissement est doté d'un collège communal et d'un collège libre. Un gros chef-lieu de canton possède également un établissement secondaire privé. Enfin, au chef-lieu du département, d'accès facile pour tout l'arrondissement, existe un des lycées les plus prospères de province, un lycée qui totalise tous les ans des succès flatteurs aux examens du baccalauréat.

L'arrondissement considéré est donc un des arrondissements moyens de France et les conclusions que nous pourrons tirer de notre enquête peuvent vraisemblablement s'appliquer à peu de chose près à tout le pays.

Les écoles primaires de cet arrondissement ont reçu en 1919-20 un peu plus de 8 000 enfants. 350 environ ont été présentés au Certificat d'études primaires élémentaires; un peu moins de la moitié d'entre eux avaient treize ans au plus.

Au 1er octobre 1920, 20 élèves de cet arrondissement ont quitté l'école primaire pour aller au lycée ou au collège. Quatre venaient d'obtenir le Certificat d'études, mais 16 avaient onze ans seulement ou moins de onze ans. Parmi les 4 lauréats, deux étaient fils d'instituteurs. Les parents avaient voulu les garder le plus possible auprès d'eux — tout en leur faisant donner des leçons

de latin, ce qui permit à ces enfants d'entrer directement en cinquième — par raison d'économie. Mais, alors même que ces 4 enfants seraient entrés un an plus tôt au collège ou au lycée, s'ils avaient pu subir à onze ans les épreuves du Certificat d'études, la critique de M. Suran ne porte pas en général, puisque 16 élèves de la même région n'ont pas cru nécessaire de se munir de ce modeste diplôme pour continuer leurs études. Et nous ne faisons pas état des enfants qui appartenaient, avant d'entrer en Sixième, aux classes primaires de l'enseignement secondaire. Que M. Suran compte le nombre de ses élèves pourvus du Certificat d'études et il trouvera, sans doute, la proportion insignifiante [1].

La loi de 1910 a certainement retardé l'entrée dans les écoles primaires supérieures des élèves qui s'y destinent, mais ce n'est pas un mal. D'après la réglementation actuelle, il faut pour entrer à l'école primaire supérieure être pourvu du Certificat d'études et avoir suivi pendant un an le cours supérieur d'une école primaire. Dans la plupart des établissements d'enseignement primaire supérieur, on demande seulement aux jeunes élèves d'avoir le Certificat d'études. Aussi obtient-on en Première année, des résultats déplorables avec des élèves trop jeunes et insuffisamment préparés. Ainsi, dans une école primaire supérieure importante de l'arrondissement considéré, les examens de passage de juillet 1921 ont donné pour les élèves de première année, les résultats suivants :

Première catégorie : Élèves ayant obtenu le Certificat d'études en 1919, en Première année un an après en 1920-21 : 69 p. 100 ont une moyenne supérieure à 10 ; 31 p. 100 ont une moyenne inférieure à 10.

Deuxième catégorie : Élèves ayant obtenu le Certificat d'études en juillet 1920 pour entrer au mois d'octobre suivant à l'école primaire supérieure : 18 p. 100 seulement ont une moyenne supérieure à 10 ; 82 p. 100, c'est-à-dire la grande majorité des élèves de cette catégorie, n'ont pas pu suivre, ont alourdi les classes en compromettant peut-être leur avenir personnel.

1. M. Suran répondrait sans doute : « Votre statistique ne prouve rien, car elle n'indique pas, et pour cause, le nombre des enfants qui *ne sont pas* entrés dans les lycées et collèges parce que la préparation du certificat d'études les a maintenus trop longtemps à l'école primaire. Je sais bien que le nombre de nos élèves pourvus du certificat d'études est insignifiant Mais c'est précisément ce dont je me plains ! » (N D. L. R.)

De telle façon que nous pourrions en conclure qu'en retardant l'âge d'admission au Certificat d'études, le législateur n'a pas gêné les études secondaires et qu'il a permis aux élèves qui se destinent à l'enseignement primaire supérieur d'y entrer dans de meilleures conditions.

Mais, au fait, a-t-on créé le Certificat d'études en vue des études primaires supérieures ou des études secondaires? La loi du 28 mars 1882 avait permis aux élèves de conquérir à onze ans le Certificat d'études pour une raison d'opportunité. Pour faire entrer plus facilement dans les mœurs le principe de l'obligation, elle dispensait des deux dernières années de scolarité les jeunes lauréats.

La mesure s'est révélée inefficace puisque malgré cette atténuation la loi sur l'obligation n'a pas été respectée. La mesure était encore illogique. En effet, les études primaires sont réparties en trois cours : l'élémentaire, le moyen et le supérieur. Or le diplôme portant sur les matières du Cours moyen, ont mis fin aux études des enfants au moment où ils devraient entrer au Cours Supérieur.

De plus, abaisser l'âge du Certificat d'études, ce serait vouloir faire échec à la future loi déjà discutée par le Sénat et qui se propose de faire de l'obligation scolaire une réalité. Tous les instituteurs savent bien, en effet, que la perspective du Certificat d'études retient souvent les enfants à l'école. L'enquête qui sert de point de départ à ces lignes nous apprend, par exemple, que sur les 350 enfants de l'arrondissement, candidats en 1920 au Certificat d'études, plus de 200 avaient prolongé d'un an au moins leur scolarité parce qu'ils espéraient conquérir le diplôme.

Dans l'intérêt de la fréquentation scolaire comme par souci de logique, il faudrait donc poser en principe, que le Certificat d'études est un diplôme de fin d'études primaires. L'examen devrait porter sur les matières du Cours supérieur et il ne faudrait permettre aux élèves de s'y présenter qu'à treize ans accomplis.

Mais ce serait trop beau. Nous n'obtiendrons pas une pareille réforme. Souhaitons au moins que les dispositions de la loi de 1910 soient maintenues intégralement[1].

L. Magne,
Inspecteur primaire.

---

1. Est-ce l'avis de tous nos lecteurs? (N. D. L. R.)

# Notes pédagogiques.

## Le problème des vacances.

Pour qui sont faites les vacances? Pour les maîtres? ou pour les élèves?

De tout temps, on a pensé que les vacances étaient faites pour reposer les élèves. Ils sont jeunes, ils ne peuvent pas travailler d'une manière continue; il faut les laisser souffler pendant quelques semaines à l'époque où la chaleur les accable et les empêche de travailler utilement. Quant aux maîtres, ils sont assez solides pour travailler sans long arrêt annuel, et, à leur âge, la plupart des hommes, fonctionnaires ou non, travaillent sans réclamer de vacances ou ne prennent que deux ou trois semaines de complet repos. Pour nous en tenir à l'enseignement, les vacances du professeur de Faculté, si elles sont en apparence de trois mois, ne sont pas souvent en réalité, de trois semaines, car c'est pendant cette période, dite de vacances, qu'il se livre à ses recherches de bibliothèque, qu'il rédige ses notes et prépare ses cours : c'est pour lui la période du travail fécond.

Mais nous voyons apparaître maintenant d'autres doctrines. Dans les journaux spéciaux, qui, traitant des vacances, songe aux élèves? La grande question, c'est de savoir si les maîtres des différents ordres d'enseignement auront ou n'auront pas des vacances égales. On met son point d'honneur à être aussi paresseux que le voisin. On ne se demande pas si l'enfant a d'autant plus besoin de surveillance constante qu'il est plus jeune; on ne se demande pas si les longues vacances font ou non perdre à l'enfant le bénéfice de l'année scolaire. Une seule considération retient l'attention : le primaire a droit aux mêmes vacances que le secondaire.

Il serait pourtant temps, comme dit la chanson, d'étudier ce

problème des vacances à la lumière de l'expérimentation physiologique, psychologique et pédagogique. A partir de quel moment l'enfant de six à treize ans, l'adolescent de treize à dix-huit est-il assez fatigué, au cours d'une année scolaire, pour qu'il soit bon d'interrompre son travail?

Combien de temps doit durer l'interruption? Ou quelle est la durée optima de l'interruption (en cours d'année et à la fin de l'année) pour que le repos soit complet et le rendement de l'élève le plus élevé?

Au bout de combien de temps, la perte de l'acquis est-elle si grande qu'elle balance le bénéfice du repos?

En d'autres termes, les problèmes que s'est posés Taylor pour le travail musculaire de l'ouvrier, qui les posera pour le travail intellectuel de l'enfant et de l'adolescent?

Tant qu'ils ne seront pas résolus, toutes les théories qu'on bâtira sur les vacances ne seront que paroles vaines où le sentiment — un sentiment qui n'a rien d'altruiste — l'emportera toujours sur la raison.

## Les livres ne sont pas seuls coupables.

Extrait d'un rapport d'inspection : « On n'a rien appris dans ce cours préparatoire; les enfants ne comprennent ni le mot *département* ni le mot *chef-lieu.* On n'a jamais entendu parler de Monsieur le Préfet! Et, quand je demande quel est le Monsieur qui dirige le département, une enfant me dit que c'est « le Président », et une autre que c'est « le propriétaire! »

Réflexion du lecteur : « Ce n'est pas si mal pour des enfants de sept ans. Leur réponse prouve qu'ils ont compris, autant que le permettait leur âge, ce que signifie le mot « diriger ». Est-il bien nécessaire qu'à sept ans elles aient entendu parler de « Monsieur le Préfet »? Est-il même nécessaire qu'elles aient entendu parler de « départements » et de « chefs-lieux »? Au programme officiel, ces mots n'apparaissent — et bien timidement — que dans le cours élémentaire.

Ainsi, les livres ne sont pas seuls coupables. Même des inspecteurs poussent les maîtres à charger l'esprit des tout petits de otions et de mots inutiles.... Mais continuons notre lecture :

« La leçon d'histoire porte sur Henri IV. Les élèves ne s'intéressent pas du tout à la liberté de conscience, qu'une d'elles, troublée par des souvenirs de catéchisme, appelle la liberté quotidienne » (Les mots « liberté de conscience » ont évoqué « examen de conscience ». Ce dernier terme s'est complété, comme dans le catéchisme : il est devenu « examen de conscience quotidien »; et l'enfant a soudé le premier et le dernier anneau de la chaîne : liberté... quotidienne).

Réflexions du lecteur : pourquoi parler de la liberté de conscience à des enfants de sept ans? Comment ces mots seraient-ils pour eux autre chose que des sons, *flatus vocis*, de simples émissions de voix sans la moindre signification, sons qui s'accrochent à des sons similaires et qui s'enchaînent mécaniquement sur les lèvres sans suggérer d'idées dans l'esprit?

Ce qu'il fallait reprocher à cette maîtresse, ce n'était pas de n'avoir pas su faire comprendre à ses élèves des mots inintelligibles pour elles, c'était de les avoir prononcés!

**A l'occasion d'une dictée** (*Procédé mécanique déraisonnable*).

A notre arrivée dans ce Cours Elémentaire les élèves sont occupés à revoir une dictée pour rectifier de leur mieux les fautes d'orthographe. Leurs regards vont, alternativement, de leur cahier au tableau sur lequel sont écrits les chiffres 4, 2, 4, 2, 4.... Quel lien y a-t-il entre cette arithmétique et la grammaire? Interrogé, le maître nous répond avec satisfaction que ces chiffres indiquent le nombre des lettres formant les mots successifs du texte (« dans la cour je joue,... »); un désaccord numérique arrête l'attention de l'enfant sur une faute commise.

Procédé bizarre et malheureux, est-il besoin de le dire? — Une répétition, un mot sauté, troublent la concordance et nous voyons tel ou tel élève qui cherchent à écrire le mot *camarades* avec 3 lettres, et le mot *par* avec 5. — Certes, les maîtres de nos écoles sont toujours animés par le désir du mieux; nous louons, nous encourageons leurs initiatives. Mais ici il faut bien dire que substituer un procédé mécanique à la réflexion intelligente est une erreur qui offense le bon sens.

### Explication documentée.

Explication de Victor Hugo. — Les soldats de l'an II.

Le professeur a fort bien préparé sa classe, et de façon assez particulière : il a apporté aux élèves des gravures de Raffet, des brochures du temps pour leur montrer le style de l'époque et ce que l'on pensait des Français dans les pays Rhénans au moment de l'occupation.

Il a même à ce sujet des lettres assez curieuses trouvées par un collègue dans les archives de Rhénanie.

### Problèmes actuels.

On cherche souvent des problèmes d'arithmétique qui, au lieu de rouler sur des situations purement conventionnelles, auraient trait à la vie quotidienne. Et l'on ne trouve pas toujours.

Un de nos lecteurs nous signale l'intérêt que présenteraient des énoncés relatifs au calcul des retraites pour la vieillesse.

La Caisse des retraites pour la vieillesse est trop peu connue, observe-t-il. Des problèmes établis d'après les diverses combinaisons possibles de retraites feraient connaître la Caisse non seulement aux enfants mais aux parents. Ce serait rendre service à l'État, développer le goût de la prévoyance. Et ce serait aussi un moyen de rajeunir, de rendre plus actuel et plus vivant l'enseignement de l'arithmétique.

### Dans une classe d'arithmétique
(*nous, qui marchons pas à pas, conduisons nos élèves pas à pas*).

Une fillette de treize ans est interrogée sur la division des nombres entiers : « Donnez-en *d'abord* la définition ». L'enfant doit, tout de go, sans hésitation et pourtant sans réciter, édifier la phrase parfaite, complexe et brève, précise et générale, orgueil de l'éloquence arithmétique. Ai-je besoin de dire que la pauvre élève s'embrouille et que ses camarades, appelées à l'aide, pataugent pareillement. Alors, Mme X, professeur majestueux, formule, avec autorité, le texte pur et sacré proposé à la vénération

de la classe. C'est fort bien. Mais, sans nous laisser duper par la sécurité de sa parole, analysons les réflexions *muettes* qui traversent l'esprit du professeur, avant l'énoncé final. — 1° Mme X. a, sans doute, imaginé un cas particulier, constitué *in petto*, en tableau, par exemple, la série des multiples de 6, soit $6 \times 2 = 12$ et $6 \times 3 = 18$ et $6 \times 4 = 24$; puis 2° elle a imaginé un dividende 20 compris entre 18 et 24 et elle voit sur un papier fictif s'étaler la double inégalité $6.3 < 20 < 6.4$; puis 3° sans parler encore, elle sent frémir sur ses lèvres (et elle y retient) la phrase :... le quotient de 20 par 6 est 3, le plus grand nombre qui multipliant 6 donne un produit 18 inférieur à 20; 4° Alors et alors seulement, maîtresse de sa définition, elle la généralise :... le quotient d'un dividende entier D par un diviseur entier $d$ est le plus grand nombre entier $q$ qui, multiplié par $d$ donne un produit inférieur à D.

Ces opérations intellectuelles successives, accomplies en silence, sont *nécessaires* au professeur lui-même. Qu'il les accomplisse vite, très vite, que les élèves ne perçoivent pas ce travail secret, soit. Il n'en reste pas moins que, si entraîné qu'il soit, le professeur ne supprime pas cet enchaînement pour lui-même. Donc, vouloir le supprimer pour sa petite élève, n'est-ce pas maladresse pédagogique? Du premier coup, une définition, une définition générale et impeccable! excusez du peu.

Le bon sens commande de régler l'allure des ouailles selon la faiblesse des agneaux. Donc, le maître qui, lui, marche pas à pas des cas particuliers à la généralisation, doit conduire ses élèves pas à pas. Il demandera à une première élève d'exposer patiemment complètement un premier cas, le tableau des multiples de 6, en intercalant les dividendes possibles ayant 3 pour quotient, et d'énoncer la règle particulière qui caractérise ce quotient. Il demandera ensuite à une deuxième élève d'exposer un second cas; à une troisième élève... jusqu'à ce que la classe, *fatiguée par ces répétitions*, soit tentée de s'écrier : « Assez, voici l'énoncé général ».

« Mais ce piétinement fera perdre du temps!... » Temps perdu ou temps bien employé?

# Bibliographie.

---

## I

### Livres de Bibliothèque.

**La Géographie de l'Histoire** (Géographie de la paix et de la guerre sur terre et sur mer), par Jean Brunhes et Camille Vallaux. — Librairie Alcan.

Cet important ouvrage de 700 pages est une contribution à l'étude des rapports qui existent entre les cadres à peu près permanents fournis à l'homme par la nature, c'est-à-dire la géographie physique, et les manifestations de la vie de l'homme dans ces cadres, c'est-à-dire l'histoire et la sociologie. Il est fort touffu. L'accumulation des faits, l'extrême diversité des points abordés, les échappées dans toutes les directions, pour ne pas dire les digressions, une rédaction quelque peu prolixe, parfois confuse, ou même douteuse à force d'être courante, et qui resserrée, mieux surveillée, eût gagné en clarté, font qu'on n'est pas toujours assuré de ne pas perdre le fil de la pensée. Les divisions abondantes ne nous semblent mettre qu'un ordre illusoire et factice dans une matière pour laquelle nous aurions souhaité un plan différent, qui eût sans doute évité des retours et des chevauchements.

Qu'ont voulu MM. Brunhes et Vallaux? « Jeter les fondements d'une véritable et nouvelle géographie politique », ont-ils écrit à la page 25. Or des nombreuses analyses de phénomènes généraux auxquelles ils se sont livrés, on croit pouvoir dégager deux idées que voici. D'abord ils pensent que, par l'utilisation des données géographiques trop souvent négligées, doivent s'éclaircir quantité de faits historiques, politiques, sociaux, dont sans elles l'interprétation risque d'être fantaisiste. Puis, adversaires de ce qu'ils appellent « le déterminisme géographique », ils montrent à maintes reprises que, contrairement à la théorie des milieux, un sol et un climat donnés ne produisent pas fatalement, partout et toujours semblables effets, et que souvent les facteurs humains interviennent, qui contrarient et modifient l'action de la nature. C'est ce qu'ils précisent ainsi à la page 440 : « Le rôle de la géographie est tantôt constant et très général, tantôt intermittent et fragmentaire; les mêmes forces, les mêmes conditions naturelles n'agissent pas d'une façon permanente et identique au cours des siècles. Les qualités intrinsèques et acquises des groupements

humains réagissent d'une manière différente vis-à-vis des mêmes influences atmosphériques, océaniques ou terriennes, et en certains cas, elles sont si fortement définies, elles ont une telle puissance, qu'elles se révèlent à nous complètement indépendantes des faits extérieurs... La terre commande à l'activité humaine, mais à son tour l'homme commande à la terre. » Tels sont les principes essentiels qui semblent ressortir du livre. Mais sont-ils aussi neufs que les auteurs ont l'air de le laisser entendre? N'y a-t-il pas un certain temps qu'ils ont été mis en évidence? Des démonstrations n'en ont-elles pas déjà été fournies? Dans ces conditions n'est-il pas un peu exagéré d'avancer que l'on jette les fondements d'une science nouvelle?

Cette réserve faite touchant à l'envergure de l'œuvre, celle-ci nous semble devoir être considérée d'abord comme un recueil fort riche d'études du plus grand intérêt sur les manifestations de la vie politique et sociale en liaison avec la géographie. Toutefois ne la rabaissons pas à n'être qu'une mine de renseignements. Ce serait lui faire tort pour une bonne part de son mérite. Elle prête beaucoup et souvent à réfléchir, et, par des vues originales, elle découvre des aperçus curieux sur des problèmes qu'on n'est sans doute pas assez habitué à envisager ainsi.

La première partie porte, entre autres, sur les points suivants : conditions de formation et de dissociation des groupements humains; valeur et variations des notions de territoire, d'état, de frontière, de nation, de nationalité; manifestations de concentration dans la société mondiale et raisons de la persistance de telles ou telles petites unités; mouvements sociaux internes, urbanisme et déplacements de population dans les limites d'un état; économie des forces et des richesses naturelles; problèmes de l'alimentation; rôle de la route et formes variées des migrations.

A la fin de cette première partie, comme aussi de la seconde, se placent des essais de prévisions pour un avenir rapproché. Les auteurs, qui se défendent de « s'égarer dans les rêves », déclarent : « Nous notons les phases d'une évolution qui n'en est pas à son premier point de départ; il y a déjà longtemps qu'elle est commencée et il n'y a nulle témérité à la suivre sur les rails où elle s'engage. » Pourtant la prophétie, même à court terme, est toujours périlleuse. Sans doute on ne leur donnera pas tort d'estimer que « l'état d'apaisement et d'équilibre », qu'il est souhaitable de voir s'établir entre les puissances, « ne sortira point des rêves philosophiques, mais de la réalité », c'est-à-dire qu'en s'enchaînant avec le passé, il sera déterminé s'il doit advenir, par des nécessités physiques, ethniques, sentimentales, sociales, économiques, sur lesquelles la pensée du théoricien n'a pas grande prise. De même, après avoir envisagé le rôle qu'ils croient pouvoir à brève échéance assigner aux Fédérations, ils ne sont probablement pas moins fondés à écrire encore ceci : « De pures conceptions juridiques ne sauraient réglementer la vie organique, et sous bien des rapports incon-

sciente, de ces masses en mouvement organisées pour l'action, la production et le travail, que sont les nations encadrées par les États, et les États groupés en Fédérations. » Mais en d'autres passages doit-on pencher à croire qu'ils aient mis la vraisemblance de leur côté? Est-on, par exemple, certain qu'ils aient, à la page 427, exactement prévu nos relations prochaines avec tels de nos alliés qui nous fournit aujourd'hui quelques sujets de préoccupations? N'ont-ils pas été, eux aussi, quoiqu'ils semblent mieux en garde que quiconque, attirés par l'éternel mirage de l'utopie?

A notre avis, la partie la meilleure de l'ouvrage, la plus neuve, la plus originale, est la seconde, celle qui a trait à la guerre de 1914-1918 et aux tentatives pour remettre un ordre de quelque durée dans le monde qu'elle a troublé. Nous signalons particulièrement des considérations fort intéressantes sur la façon nouvelle pour les armées en campagne de se comporter en face des accidents géographiques, sur le changement de valeur stratégique des hauteurs et des rivières par le fait des masses mises en mouvement, considérations que MM. Brunhes et Vallaux ont à peu près résumées en ces lignes : « La nature physique reste la même; mais le nombre multiplié des hommes et les idées stratégiques des chefs se modifient à tel point que les réalités terrestres sont perçues par eux et demandent à être interprétées tout autrement à quelques années, à quelques mois d'intervalle. »

Signalons encore, d'abord sur le sujet de la guerre, les pages pénétrantes consacrées à « l'enjeu terrien » de l'Allemagne, à la domination des mers et aux conditions de la lutte navale, puis, à propos de la situation présente et de celle à venir, les chapitres qui traitent des « liaisons atlantiques », du Pacifique, des difficultés inextricables qui gênent l'application du principe des nationalités, des caractères du groupement belge, et enfin de la Société des Nations. Nous ne pouvons guère aborder ici ce dernier point, mais nous recommandons la lecture des différentes pages où il en est question. Qu'on doive être ou non, de l'avis de MM. Brunhes et Vallaux, on ne pourra que faire bon profit d'une étude originale dans laquelle le raisonnement s'exerce sur les faits.

❦

**La Civilisation assyro-babylonienne, par le Dr Contenau. — Collection Payot.**

Bon petit manuel, dans lequel nos connaissances sur les vieilles civilisations chaldéennes sont clairement exposées et bien mises à jour. Leurs différents aspects, selon les lieux et aussi selon les époques de la longue période historique durant laquelle elles se sont développées, sont distinguées avec soin. Le chapitre consacré aux arts nous paraît particulièrement intéressant. Peut-être aurions-nous souhaité que celui où il est traité de la religion eût été écourté de façon qu'une place plus grande eut pu être attribuée vers la fin à la question des sciences qui n'est qu'effleurée. Sur ce point on se serait attendu à

quelques développements dont l'importance et l'attrait sont évidents. En outre, après avoir rappelé dans l'avant-propos que la Grèce doit beaucoup à la Chaldée, pourquoi, dans le cours du livre, avoir omis de donner les précisions utiles? Il y a sous ce rapport une lacune, à notre avis regrettable. D'une façon générale le défaut est la sécheresse. Or il est indispensable de mettre dans les manuels de vulgarisation un certain pittoresque de bon aloi qui, sans porter atteinte à la rigueur scientifique, les rendra vivants. Enfin l'illustration pourrait être plus abondante et son exécution mieux soignée.

❦

**Le Roman de la Science**, Ch. Nordmann; **Einstein et l'Univers**, chez Hachette.

On parle à l'heure actuelle si fréquemment d'Einstein qu'il faut bien que les gens du monde le connaissent, même s'ils n'entendent rien à la physique mathématique et aux théories actuelles de la lumière et de l'électricité.

Traduire à leur usage ces doctrines subtiles et en particulier l'échafaudage compliqué des théories d'Einstein semble une gageure et il faut toute l'adresse et l'imagination de Ch. Nordmann pour avoir osé la tenir.

Certes, il ne faut point chercher dans ce livre un exposé scientifique de la doctrine. L'auteur en a volontairement négligé tout le côté mathématique, et du moment où il s'adresse au grand public, on ne saurait le lui reprocher.

En tout cas, les expériences célèbres qui ont servi de point de départ aux hypothèses successives sur la nature de la lumière, de l'éther, de l'électricité, sur les relations entre le temps et l'espace, sont exposées sous une forme simple et concrète; ces hypothèses elles-mêmes sont présentées ou suggérées au moyen d'images ingénieuses qui frappent les esprits les moins habitués à la science, et leur en donnent une idée approximative.

Peut-être pourrait-on souhaiter que l'auteur eût abandonné franchement certains développements sur l'Univers infini par exemple, qui n'ont ni la précision de la science, ni la pénétration de la discussion philosophique, ni l'ingéniosité de ses images poétiques; — qu'il évitât certaines traductions par trop fantaisistes des lois scientifiques; — qu'il essayât de marquer plus fortement le lien entre les parties de la doctrine, la nature exacte des problèmes qu'elle soulève et le point précis où en est arrivé de nos jours ce débat. Bref, il semble qu'on aurait pu, sans altérer la manière de l'auteur, préciser et simplifier à la fois.

Mais tel quel, c'est à peu près le seul exposé d'Einstein qui puisse donner à ceux qui n'ont point l'habitude de ces discussions un certain aperçu des points les plus importants de la doctrine. A ce titre il ne faut pas hésiter à en conseiller la lecture aux gens du monde, ne fût-ce que pour leur ôter l'idée d'en parler trop fréquemment!

**Les théories d'Einstein**, par L. Fabre. — Payot, éditeur.

Ce livre est intéressant, mais étrangement composé. Il débute par une vue d'ensemble sur les doctrines d'Einstein qui reste nécessairement fort obscure pour qui n'est pas déjà au courant de ces doctrines.

Vient ensuite un chapitre qui nous semble le plus intéressant de tous, sur la genèse des théories de la relativité depuis Newton jusqu'à nos jours.

Ceux-là mêmes qui sont étrangers à la physique mathématique y verront avec intérêt comment le problème s'est précisé peu à peu et comment les hypothèses ont dû se transformer devant les découvertes nouvelles de la science.

Un troisième chapitre est consacré à l'exposé mathématique de ces théories; deux autres mettent en lumière, toujours sous forme mathématique, le principe de la relativité restreinte, puis celui de la relativité universelle.

Et dans le dernier chapitre, l'auteur rappelant les débats entre MM. Langevin et Painlevé, se demande quelle est la valeur de ces doctrines et finalement regrette qu'un nouveau Poincaré ne soit plus ici pour trancher le débat.

La singularité de la composition ne se marque pas seulement dans le plan d'ensemble; elle est encore dans le détail : les expériences fondamentales qui ont provoqué les hypothèses de Lorentz et d'Einstein, au lieu d'être exposées dès le début, ne le seront que dans la quatrième partie.

On a l'impression, d'autre part, que M. Fabre a voulu écrire à la fois pour les savants et pour le grand public. Or l'exposé d'Einstein n'est ni assez précis ni assez complet (il y est à peine fait allusion à la théorie des quanta) pour les premiers; il n'est pas assez clair pour les seconds.

Et pourtant certains chapitres du livre restent attachants à lire, tant M. Fabre témoigne d'admiration pour l'auteur des doctrines de la relativité et d'enthousiasme ardent pour son génie.

**L'Énergie Universelle**, par Charles Dutoit. — F. Alcan, éditeur.

Cette petite brochure est l'œuvre d'un juriste Suisse qui s'était passionné pour les études physiques et psychologiques et a laissé à sa mort, en 1915, de nombreux manuscrits qu'il n'avait jamais voulu publier.

Ce sont des notes écrites, semble-t-il, au jour le jour pour lui-même; mais celles-ci sont si nettes et si bien ordonnées qu'elles forment un tout solidement construit.

L'auteur se propose de montrer que l'esprit, en pensant le monde, ne peut s'empêcher d'y rechercher avant tout 'unité; que les systèmes philosophiques se sont heurtés à l'oppositionl de l'étendue et de la pensée et ont en général absorbé l'une dans l'autre, mais que les

dernières découvertes de la physique laissent apercevoir la possibilité de ramener tous les aspects divers de la réalité à des formes variées de l'énergie.

De là une série de réflexions sur l'atome, l'espace, les qualités, l'intuition, pour donner une idée de cette philosophie future.

On y remarquera notamment une curieuse étude psychologique du sens de la direction dans laquelle l'auteur essaie de ramener la notion de l'espace à celle des mesures angulaires, et celles-ci au sentiment de notre énergie musculaire; des réflexions intéressantes sur la réduction mathématique de l'espace aux nombres.

Tout cela est présenté dans un style concret, vivant, très personnel; les questions y sont envisagées sous un angle spécial; et ce n'est pas une des moindres raisons de lire ce petit livre, aux conclusions contestables peut-être, mais curieux et de nature à nous faire réfléchir.

**L'enseignement de l'hygiène à l'école primaire. — L'hygiène en action, Maurice Berteloot. — Coulommiers, imprimerie Dessaint, 1921, 56 p. in-8°.**

Cette thèse pour le doctorat en médecine résume les programmes et les instructions en vigueur, au sujet de l'hygiène, dans les écoles maternelles, les écoles élémentaires, les écoles primaires supérieures et les écoles normales.

On y trouvera quelques leçons d'hygiène faites par les maîtres du département de Seine-et-Marne conformément à ces programmes et instructions.

**Die Reichsschulkonferenz 1920, ihre Vorgeschichte und Vorbereitung, und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstatet von Reichsministerium des Innern, Leipzig. Quelle und Meyer. 1921, 1095 p. in-8°.**

Cet énorme volume nous apporte le compte rendu officiel de la conférence pédagogique allemande de 1920, dont nous avons signalé en son temps le compte rendu analytique sommaire. On sait que ce congrès a marqué le plus haut point — et le point critique — de l'agitation novatrice, tumultueuse, incohérente, contradictoire, hardie et inconséquente qui n'a cessé de remuer la pédagogie allemande depuis les débuts de la guerre, et on sait que les tendances opposées s'y sont heurtées en un antagonisme irréconciliable, sans qu'aucune lumière ait jailli de ce conflit. La documentation que nous apporte cet ouvrage est infiniment instructive et précieuse. On y trouvera d'abord les rapports préliminaires présentés au Congrès par les représentants les plus éminents des diverses tendances; — puis le compte rendu sténographique des séances plénières; — puis la sténographie des discussions en commissions; — enfin les rapports des commissions, et les résolutions votées. Un excellent index analytique donne la clef de cet immense amas de documents, et en facilite l'usage.

**Die Grundlagen der psychischen Entwicklung,** K. Koffka, Osterwieck, am Harz. Zickfeldt, 1921, 278 p. in-8°.

L'auteur ne s'est pas proposé pour objet d'écrire un manuel de la psychologie de l'enfance : il a voulu donner aux pédagogues la somme des principes et des faits psychologiques qu'il leur est indispensable de connaître pour comprendre l'enfant dans son évolution, l'intelligence enfantine dans son développement. Ce qui fait la nouveauté et l'intérêt principal de son livre, et ce qui le distingue des innombrables travaux allemands sur la psychologie infantile, c'est qu'il est pénétré d'un esprit de comparaison et d'une méthode évolutionniste qui le remplit dans toutes ses parties. Il se rapproche à cet égard des travaux américains et anglais, et des meilleurs travaux français et suisses. Le contenu de l'ouvrage est riche et solide; la forme d'exposition est dense, parfois laborieuse, mais simple et ferme.

**Psychologie der frühen Kindheit, bis zum sechsten Lebensjahre,** William Stern, Zweite Auflage, Leipzig, Quelle und Meyer, 1921, XII et 362 p. in-8°.

La première édition de ce livre a paru en 1914, et a passé inaperçue en France; il paraît aujourd'hui, sans modifications profondes, en nouvelle édition. L'auteur, qui est un des maîtres de la psychologie de l'enfance, s'est proposé de remplacer, au moins partiellement, le livre classique de Preyer, aujourd'hui vieilli. Il nous donne un exposé méthodique et complet du développement de l'âme enfantine, depuis l'âge le plus tendre jusqu'à la sixième année. La forme d'exposition est tout à la fois systématique et narrative : ses observations personnelles, et celles de sa femme— qui est elle-même une psychologue avertie — sur leurs trois enfants illustrent, de la manière la plus vivante et la plus opportune, les généralités théoriques. Les chapitres successifs de l'ouvrage sont les suivants : 1° méthodes et principes directeurs ; 2° le bas âge (antérieur à la parole) et sa psychologie; 3° l'acquisition et les phases de développement du langage; 4° l'éclosion des facultés d'observation usuelle; 5° la mémoire et l'acquisition du savoir; 6° l'imagination et le jeu; 7° les formes de la pensée enfantine (jugement, idées générales, raisonnement); 8° la vie sentimentale de l'enfant (inclinations, volitions, initiative, suggestion); 9° les sentiments particuliers (la peur, la sensibilité esthétique, l'amour-propre, l'honneur la pudeur, etc., les sentiments pour autrui et les rapports actifs avec autrui, amour et haine, sympathie, etc., les punitions et les châtiments; le mensonge). L'information scientifique de l'auteur est, comme on pouvait s'y attendre, excellente; la forme est sobre, simple et claire; le livre est commode et précieux. Avec l'important ouvrage de K. Bühler (*Die geistige Entwicklung des Kindes*), dont une deuxième édition vient de paraître, c'est, pour longtemps, le manuel classique des Allemands.

**Schulgärten und Schülergärten**, Joh. Hepp, Zurich, Orell Füssli, 128 p. in-8°.

La question des jardins d'écoliers et du jardinage envisagé comme un moyen d'éducation et de culture a été mise au concours en 1917 par l'administration de l'instruction publique du canton de Zurich, et le prix a été décerné au mémoire de M. Hepp. Il est fait avec soin, il envisage attentivement tous les aspects théoriques et pratiques, pédagogiques et concrets de la question, il fournit un grand nombre de renseignements et de documents précis, méthodiquement classés. Le mouvement d'opinion en faveur du jardinage des écoliers, qui est de date récente, a crû rapidement en Suisse depuis les premières années de notre siècle; il s'est fortifié de l'engouement un peu trouble de la pédagogie allemande pour l'*Arbeitsschule*, c'est-à-dire pour tous les moyens qui tendent à développer chez l'enfant la spontanéité, l'initiative, l'activité pratique, le goût des réalités concrètes et le sentiment de la nature. Ce mouvement mérite d'être suivi de près, et il y a lieu de tirer parti des enseignements qui résultent de toutes les expériences relatées et décrites par M. Hepp.

**Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung**, Georg Kerschensteiner, Leipzig-Berlin, Teubner, 1921, XII et 164 p. in-12.

Qu'est-ce que la vocation de l'éducateur? Quelles sont les qualités psychologiques et les vertus morales et sociales requises de l'éducateur digne de ce nom? Quels sont les principes directeurs, quelles sont les méthodes véritablement efficaces dans la formation du maître? — Avec l'autorité que lui donne un passé que chacun connaît, l'auteur traite largement, dans ce petit livre, ce grand sujet. Il ne s'y trouve guère de thème ou d'idée qu'il n'ait abordés dans ses écrits antérieurs. Ce qui est nouveau, c'est l'accent, parfois désabusé, mais toujours grave et résolu, c'est l'âme de foi civique et d'apostolat qui emplit ce testament d'un homme qui a derrière lui cinquante années d'activité noble et féconde.

**Storia delle religioni**, Nicola Turchi, Seconda edizione, Torino, Bocca, 1922, XV et 658 p. in-8°, 60 lire.

Nouvelle édition, remaniée, mise au courant et accrue d'un manuel qui a eu, en Italie, un grand succès, et qui le mérite. Ce livre est clair, élémentaire, bien informé, et les notices bibliographiques qui accompagnent chaque chapitre sont utiles, sont au courant, et n'ont d'autre défaut que d'être insuffisamment critiques, et d'abuser des formules laudatives. Il va de soi qu'un manuel de ce genre — auquel manque d'ailleurs la force et la pénétration du manuel, malheureusement vieilli, de Chantepie de la Saussaye — ne peut fournir qu'une première orientation superficielle et sommaire, et laisse presque tout

à faire à la réflexion et à l'étude. Le groupement purement géographique et le traitement tout monographique des diverses religions, sans nul souci des connexions historiques (l'islamisme vient avant la Perse, la Grèce et Rome), et l'élimination systématique du christianisme qui, étant pour l'auteur la religion « vraie », se trouvait naturellement exclu de la série des religions qui ne le sont pas, sont une gêne grave pour les esprits qui demandent que les phénomènes religieux soient traités selon les mêmes méthodes que l'ensemble des phénomènes historiques et psychologiques. Mais, si le manuel de M. Turchi satisfait moins bien que d'autres — moins bien, par exemple, que le travail récent du Belge Kreglinger — aux besoins de l'intelligence historique et sociologique de la religion, il faut néanmoins l'accueillir avec gratitude : il convient de n'exiger des auteurs laborieux et consciencieux que ce qu'ils veulent et peuvent nous donner.

**La vita dello spirito**, Armando Carlini, Firenze Vallecchi, 1921, 228 p. in-8°.

Recueil de conférences adressées aux étudiants de l'université de Pise : métaphysique et philosophie, — l'activité spéculative et l'activité pratique, — la pensée et la vie, — unité, dualité, multiplicité, — individualité et personnalité, — la perception du monde extérieur, — le monde moral, — la vie religieuse. La doctrine, c'est une métaphysique morale et religieuse de l'action, qui dépend étroitement de la philosophie de M. Maurice Blondel. L'auteur se joue avec beaucoup d'aisance et de subtilité, avec beaucoup d'abondance verbale, parmi les difficultés et les écueils scolastiques, et la forme redondante et oratoire dont il use n'est ni sans grâce ni sans agrément ; mais on souhaiterait qu'il descendît parfois des hauteurs inspirées pour parler un langage moins sublime, et pour exprimer en des formules plus humaines, plus logiques, ce que recèlent les nuages où son talent se complaît. Des effusions de cet ordre peuvent émouvoir les cœurs ; il faut quelque chose de plus — ou de moins — pour être entendu des intelligences.

**Children and Childhood**, M. Niemeyer, Oxford University Press, 1921, 206 p. in-12.

Ce petit livre est une sorte de memento. En 130 pages, par cinq étapes, il conduit l'enfant de la première à la seizième année. Pour chaque étape, moins de trente pages : un petit nombre de données caractéristiques, biologiques, psychologiques, pédagogiques, empruntées aux traités usuels, et, en manière d'illustration, quelques exemples anecdotiques concrets, observations personnelles, ou récits autobiographiques. Les 70 dernières pages sont composées au moyen de passages extraits des biographies d'hommes célèbres ou notoires (Darwin, Harriett Martineau, E. Gosse, A.-R. Wallace, George Tyrrell, de Quincey, J. St. Mill, Richard Wagner, etc.) ; chacun est destiné

à éclairer par l'exemple quelqu'un des paragraphes de l'exposé théorique. C'est un bon livre à l'anglaise, composé capricieusement, fragmentaire et arbitraire, suggestif et amusant.

## II

## Livres de classe.

**Quelques notions de grammaire française à l'usage des instituteurs et des institutrices et des écoles primaires**, Paul Marin. — Digne, imprimerie-librairie-papeterie-photographie Vial, petit in-8°, 48 pages.

Si jamais livre ne convint pas à l'enseignement primaire élémentaire, c'est bien celui-là. L'auteur a beau citer des extraits de la circulaire ministérielle du 25 juillet 1910, il en méconnaît l'esprit et la lettre; il ne se soucie en aucune façon des programmes du cours élémentaire et du cours moyen. Il a beau invoquer les leçons professées à Saint-Cloud par son ancien maître. M. Léopold Indre, il n'entreprend pas moins de distribuer d'abord aux enfants de six à treize ans « quelques notions de phonétique » divisées en trois chapitres parfaitement inaccessibles aux petits paysans et même aux petits citadins des Basses-Alpes. Qu'importe à ces pauvres élèves, incapables pour la plupart d'écrire correctement dix lignes de prose familière, de savoir que « la cédille fait primitivement un petit *z* » et que « la lettre *c* se prononçant *ke*, pour représenter le mot actuel *façon*, il fallait écrire *faczon* ou *fasson* »? — Le chapitre sur les voyelles et les consonnes rappelle la leçon célèbre de M. Jourdain : « Labiales : les lèvres qui étaient fermées se détachent l'une de l'autre, on a une petite explosion.... Nasales : l'air rencontre la langue, les dents et les gencives supérieures et la fosse nasale. »

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée aux « notions de lexicologie » on y voit que *gaz* vient de *gaest*, esprit, impalpable », qu'en latin, « l'accent tonique était sur l'antépénultième syllabe », que, « quand on passe d'un mot simple à un mot dérivé, le déplacement de l'accord tonique amène un changement de la voyelle ». Munis de ce viatique, les enfants en écrivent-ils plus correctement ou auront-ils reçu une culture intellectuelle plus substantielle et mieux adaptée à leur milieu? Et quel rapport tout cela a-t-il avec les programmes? Il est évident que de tels livres ne devraient pas recevoir des conférences cantonales l'autorisation de pénétrer dans les classes.

La troisième partie étudie les *espèces de mots*. « Le langage exprime par rapport à nous (lit-on dès la première page) : « A. *Les pensées, les êtres et les choses* : c'est le rôle des *pronoms*... de l'*article* ... et des *adjectifs pronominaux*.... Le pronom est un geste parti, un démonstratif parlé. L'article et les adjectifs pronominaux sont des déterminatifs.

« B. L'*activité* : c'est le rôle du verbe....

« C. Les rapports abstraits qui existent entre les noms ou pronoms et les verbes : c'est le rôle des mots invariables, *adverbe, préposition, conjonction.* »

Je passe sur les erreurs de détail qu'on trouve dans chacun des chapitres, et j'arrive à la quatrième partie : *Notions de syntaxe.* Je cite :

« La proposition renferme deux éléments.

« 1° Ce dont on parle : c'est le sujet (ce qui est placé dessous), c'est-à-dire la base, le support de la chose dont il est question.

« 2° Ce qu'on en dit, ce qui lui est attribué : c'est l'attribut. Cet attribut peut être une action faite ou subie par le sujet. L'attribut a alors la forme d'un verbe : *Paul lit.* Il peut être une qualité : l'attribut est alors composé du verbe être (*sembler*, *devenir*, *paraître*) suivi d'un adjectif ou de l'équivalent d'un adjectif : je *suis sage*, je *suis en nage.* »

Deux remarques seulement : 1° quand je dis : *Paul parle de son père et non de son oncle*, le sujet qui désigne « ce dont on parle » ne pourrait-il être *père* aussi bien que *Paul*, au moins d'après l'interprétation d'un élève du cours moyen? 2° si le verbe constitue l'attribut ou fait partie de l'attribut, je ne vois plus le moyen d'enseigner la grammaire aux enfants ou même de rédiger des programmes sur le sens desquels on puisse s'entendre.

Et ce livre fourmille de fautes d'impression : par exemple, page 44, *fonction des prépositions*, au lieu de *fonction des propositions*, page 45 *soyiez* au lieu de *soyez*, etc.

Le besoin d'ouvrages de ce genre ne se fait certes pas sentir.

❦

**Cours de sciences physiques et naturelles** (Cours élémentaire et cours moyen), par P. Ledoux. — Librairie Hachette.

Ce volume est le second d'une série qui constitue un cours de sciences physiques et naturelles destiné aux écoles primaires. Il s'adresse aux élèves du cours élémentaire et de la première année du cours moyen, et de fait, par le choix des questions retenues, il est bien adapté à leur âge. Sur les 41 leçons de choses qu'il renferme, plus de trente se rattachent à la connaissance des êtres vivants, plantes et animaux; et ce sont les meilleures. Dans les premiers chapitres, l'étude de phénomènes familiers conduit parfois à des explications surtout verbales (oxygène, azote, gaz carbonique), ou à des définitions théoriques qu'il conviendrait de préciser pour écarter de l'esprit des enfants, et peut-être de quelques maîtres, des idées fausses (la fumée est un gaz? coloré??). Mais, dans l'ensemble, les observations auxquelles il est fait appel, sont « bien fondées sur des faits de la vie journalière, et les expériences décrites sont réalisables sans aucun matériel spécial ».

Quels services peuvent rendre les résumés à apprendre par cœur, les devoirs écrits, dont le texte suit chaque leçon? L'intérêt du travail scolaire ainsi proposé est contestable; mais le bon maître ne recourra à ces suggestions que dans la mesure où il le jugera utile, et il trouvera dans le livre des informations qui lui faciliteront la préparation de sa classe et lui permettront de rattacher à son enseignement la justification de pratiques courantes d'hygiène, d'économie domestique et d'agriculture.

# TABLE DES MATIÈRES

## DU TOME LXXX

### Pédagogie.



### Variétés.



### Questions et discussions.



### Notes pédagogiques.

*Méthode générale* :

## Examens.

## Chronique de l'enseignement primaire en France.



## A travers les périodiques étrangers.



## Bibliographie.

I

*Livres de bibliothèque :*

II

*Livres de classe.*

---

*Le gérant de la « Revue Pédagogique »*,
MAX DELAGRAVE.

---

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

# REVUE
# Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXXXI

Juillet-Décembre 1922

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

# REVUE

# Pédagogique

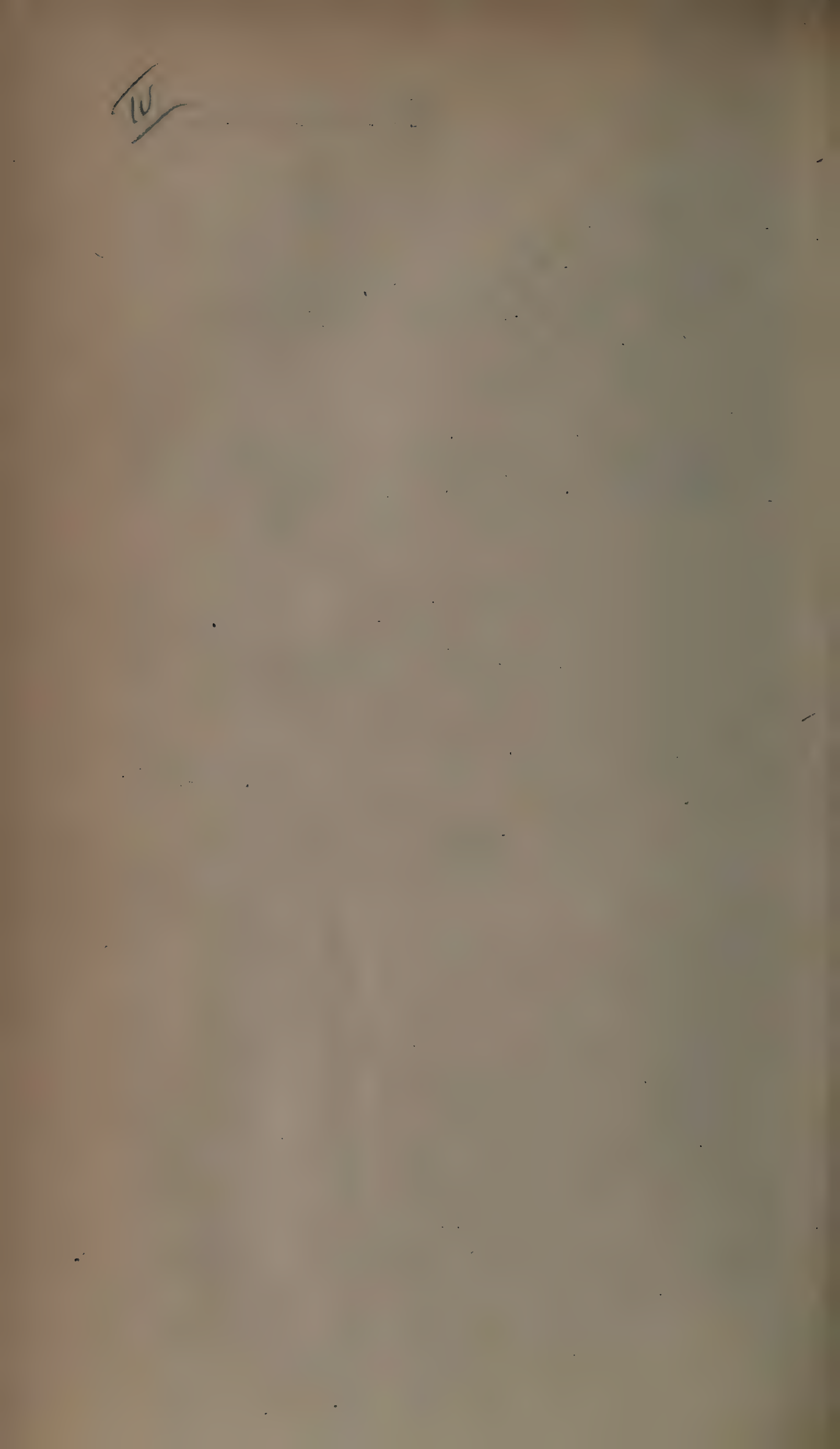
NOUVELLE SÉRIE

TOME
atre-vingt et unième

1922
Juillet-Décembre



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1922



N[lle] série. Tome LXXXI. N° 7 Juillet.

# REVUE Pédagogique

## L'art éducateur[1].

### I. — L'art et la vie individuelle.

L'idée que l'art puisse exercer un rôle éducateur semble pouvoir être contestée, et elle l'a été, de deux points de vue opposés : d'abord, de la part des « esthètes », sinon des esthéticiens, je veux dire des partisans intransigeants de la thèse de l'art pour l'art, qui paraissent craindre qu'en attribuant à l'art un rôle d'éducation, on ne soit tenté de le dénaturer, de le détourner de son but propre, qui est exclusivement de donner une impression de beauté, vers des fins qui lui sont étrangères, qu'on ne veuille en faire un instrument d'édification et de moralisation. Ce serait, selon eux, la ruine de l'art, qui doit avoir sa fin en lui-même et ne pas se soucier de l'effet favorable ou non, utile ou non, qu'il peut produire. Et, d'un autre côté, c'est à cette même conclusion que l'art ne peut pas être essentiellement éducateur, qu'aboutissent certains moralistes rigides, ceux qui ne veulent y voir qu'un divertissement, un plaisir avant tout sensible, presque sensuel, quelque chose de frivole, et en somme de corrupteur. Les théologiens, aussi bien protestants que catho-

1. Conférences faites à l'École Normale d'Instituteurs de la Seine, en 1914.

liques, ont souvent soutenu cette thèse, et l'on en retrouve quelque chose dans la fameuse *Lettre sur les spectacles* de J.-J. Rousseau, lorsqu'il s'oppose à ce qu'on introduise l'art dramatique à Genève, parce qu'il y voit un principe de corruption pour les mœurs encore pures de sa cité.

Il ne saurait être question, évidemment, de subordonner l'art à la moralité, au moins si l'on prétendait par là s'arroger le droit de le limiter ou de le gêner dans son développement spontané, de manière à en faire un simple instrument de culture morale. Ce serait en effet — et les « esthètes » dont je parlais tout à l'heure auraient alors raison de protester, — ce serait lui faire perdre son caractère propre. Rien n'est plus insipide, nous sommes tous d'accord là-dessus, que ces productions « édifiantes » dans lesquelles le souci de « faire de la morale », visible d'un bout à l'autre, interdit à l'auteur toute sincérité, et ôte à l'œuvre toute valeur d'art. On ne pourra attribuer à l'art un rôle éducateur, qu'à la condition que ce rôle lui soit naturel, et ne résulte pas d'une subordination de sa fin propre à une fin étrangère. Il faut donc nous demander si l'art, en suivant sa destination essentielle, en allant librement dans son vrai sens, n'a pas naturellement un rôle qui puisse être éducatif. Et, inversement, il ne s'agit pas de nier que parfois une œuvre d'art, soit par la faute d'auditeurs ou de spectateurs mal préparés, soit par celle de l'artiste lui-même, ne puisse se trouver dangereuse pour tels ou tels, et avoir des effets plus ou moins funestes et pervertissants. Mais il faut chercher si ce n'en sont pas là en quelque sorte des résultats accidentels, s'il n'y a pas malgré tout une vertu bienfaisante dans l'art; s'il ne se découvre pas en dernière analyse une harmonie préétablie entre les diverses fins de l'activité humaine, principalement entre le bien et le beau; en un mot, si, en cherchant sincèrement la beauté seule sous sa forme la plus haute, l'artiste ne fait pas une œuvre qui, en fin de compte, élève, grandit, ennoblit. — C'est ainsi du moins que la question nous paraît devoir se poser; et c'est de ce point de vue que nous l'étudierons d'abord.

*
* *

Et avant tout, qu'est-ce que l'art, dans sa destination et dans ses conditions d'apparition premières?

Une thèse, qui est sans doute incomplète, qu'on doit évidemment corriger en partie, mais qui contient néanmoins une grande part de vraisemblance et de vérité, rapproche l'art du jeu. C'est un fait que l'homme et les êtres vivants en général jouent, qu'ils éprouvent un besoin spontané de jouer. C'est-à-dire qu'à côté de cette forme d'activité que l'on pourrait appeler activité sérieuse, ou plutôt utilitaire, celle qu'il exerce en se proposant un but, en y tendant ses forces, en faisant effort pour vaincre toute résistance, l'homme, à certains moments, déploie une autre sorte d'activité, qui est sa fin à elle-même : il agit par simple besoin d'agir, il agit pour agir, il joue. Le jeu est tout autre chose que le repos. Lorsque l'être vivant est fatigué, épuisé, il s'arrête, il se repose, il dort, ou bien il demeure dans un état de torpeur analogue au sommeil. On pourrait admettre que, pour un être absolument simple, il n'y a pas d'autre alternative que l'activité utilitaire, ou bien le repos et le sommeil. Mais les êtres vivants sont complexes ; ils présentent assez vite une multiplicité de fonctions, qui s'exercent tour à tour et chacune à leur tour : la division du travail est une condition du progrès dans les organismes; c'est une loi physiologique avant d'être une loi psychologique et sociale. Or, dès que la vie apparaît comme s'exerçant par des fonctions multiples et diverses, il peut se faire que les besoins des divers organes ne soient pas exactement identiques et simultanés; il se peut qu'à un certain moment un de ces organes soit fatigué : pour celui-là, le repos s'impose; mais ce repos d'une partie de l'organisme n'entraîne pas instantanément l'épuisement et le besoin de repos pour l'ensemble de l'organisme ; il se peut qu'en nous des forces restent en réserve; que certaines fonctions n'aient pas été jusqu'au bout de leur puissance. Alors, ce n'est plus au sommeil que nous tendons, c'est au délassement, c'est-à-dire à une activité telle que, en même temps qu'elle permet le repos des facultés qui se sont exercées dans l'activité utilitaire, elle fournisse cependant l'occasion de s'exercer

à d'autres facultés. Alors l'homme joue. Et remarquez que, dans la première partie de sa vie, pendant l'enfance, lorsque des conditions extérieures favorables pour que la vie puisse durer, à savoir les soins que ses parents lui donnent, doivent le dispenser de l'activité proprement utilitaire, le jeu est le besoin le plus impérieux de l'enfant ou de l'animal. L'être vivant a besoin alors d'exercer ses facultés pour les exercer. Le jeu est l'essentiel de l'activité de l'enfant. Plus tard, bien qu'à un moindre degré, il reste une condition nécessaire encore de délassement pour l'adulte. Or, cet exercice qui ne se produit que pour s'exercer, qui a sa fin en lui-même, qui n'est pas « utilitaire », se trouve avoir pourtant une utilité indirecte de premier ordre : il conserve, il entretient les activités que la vie sérieuse, la vie pénible, la vie d'effort volontaire n'utiliserait pas suffisamment ni constamment, et il permet ainsi une sorte de compensation toute naturelle des inconvénients de la division du travail, du travail physiologique comme du travail psychologique. Lorsqu'un être vivant est amené par les circonstances à exercer surtout une de ses facultés, les autres risqueraient de s'atrophier, si elles ne jouaient pas; mais, heureusement, elles éprouvent d'elles-mêmes, par une sorte d'instinct naturel, le besoin de s'exercer : c'est par là qu'elles se maintiennent et se développent. Ainsi l'équilibre des diverses fonctions vitales conserve à l'être humain son type normal.

Aussi bien, ce jeu de certaines facultés réagit bientôt sur la nature de l'être tout entier. Comme tous les besoins, en s'exerçant et en se satisfaisant ce besoin s'accroît, et ainsi, par une sorte d'effet en retour curieux, le besoin de délassement peut devenir lui-même une fin d'activité sérieuse : l'individu agit par jeu d'abord, pour se délasser; puis il peut être amené à augmenter son activité sérieuse pour se procurer les loisirs et les avantages matériels et pécuniaires, qui lui permettront de se procurer les plaisirs du jeu et du délassement. Il pourra se proposer enfin l'acquisition d'un certain savoir-faire, d'une certaine dextérité ou virtuosité spéciale nécessaires au jeu pleinement facile et heureux, comme la fin de toute une série d'efforts méthodiques, c'est-à-dire d'une nouvelle forme d'activité volontaire et sérieuse. Ainsi le jeu est chose toute naturelle à l'être vivant,

et remplit un rôle normal et nécessaire dans l'équilibre de la vie.

Venons maintenant à ce qui distingue l'homme parmi les vivants, et demandons-nous quelle peut être la nature particulière de ses jeux.

Lorsque les seules facultés qui sont développées et tendent à s'exercer sont les facultés d'ordre physiologique et corporel, le besoin de jeu se réduit à un besoin d'exercice physique, d'exercice musculaire; c'est alors le jeu proprement dit, le jeu des enfants, qui consiste à courir, à se battre, à dépenser l'énergie des muscles; chez l'adulte, ce sont les sports. Tout cela a un rôle normal et excellent. Mais quelquefois le jeu pourra consister à exciter, par délassement, par ennui, telle ou telle fonction qui, spontanément, ne s'exerce qu'en vertu d'un besoin : on cherchera à exciter artificiellement ce besoin, par exemple, on s'amusera à boire, à manger, ou bien à exercer toute autre faculté de la vie organique. Dans l'état où l'homme a besoin de se reposer, d'une part, mais, d'autre part, n'a pas épuisé toutes ses réserves d'activité, la tentation peut être fréquente d'exercer les facultés physiologiques de la vie active, grâce à l'excitation de besoins artificiels. Les vices humains n'ont pas d'autre source; l'ennui et le désœuvrement, joints au besoin du jeu, sont à l'origine de ces vices. Le jeu, dès lors, peut prendre un caractère pernicieux, s'il n'est pas orienté dans un sens tel que les facultés qu'il exerce soient celles dont la vie sérieuse n'épuise pas l'énergie, et qui, d'autre part, peuvent s'exercer pour le plaisir de s'exercer sans devenir dangereuses pour l'équilibre physique ou psychologique, pour la moralité ou la santé même.

Or, chez l'homme, outre l'activité physique, il faut considérer l'activité psychologique et mentale. L'homme commence bien vite à éprouver une tendance à faire jouer son imagination, à faire jouer sa pensée; il s'essaye à combiner, pour s'y complaire, des images et des idées. Il s'essaye bientôt à faire jouer aussi ses sentiments; à se donner en imagination des occasions de craindre, d'espérer, d'éprouver des émotions telles que la vie sérieuse pourrait lui en faire ressentir. Remarquez d'ailleurs que ce jeu de l'imagination et ce jeu des sentiments, qui vont être le point de départ de l'art proprement dit, se greffent d'abord sur le jeu musculaire et s'y enchevêtrent étroitement. Observez les

enfants : sans doute, au début, ils remuent leurs membres sans donner à ces mouvements aucun sens intellectuel, sans les interpréter par aucune espèce de combinaison imaginative. Mais, bien vite, le jeu comporte une part d'imagination, se complique d'une sorte de drame ou de roman. La plupart des jeux simulent une lutte, avec des péripéties, des alternatives de succès et de revers; lorsque l'enfant joue au gendarme et au voleur, il se donne en imagination toutes les émotions de la poursuite, du danger, du plaisir d'échapper à l'adversaire, de saisir celui qu'on poursuit, en somme il combine des péripéties analogues à celles qui se déploient dans le roman ou le drame. En même temps que l'activité musculaire, il est de la nature humaine de faire jouer l'imagination, le sentiment, sans séparer l'exercice des facultés représentatives et sentimentales de l'exercice des facultés musculaires.

Vient un moment enfin où les facultés intellectuelles, représentatives et sentimentales, jouent pour elles-mêmes et jouent seules. Cela encore est tout à fait spontané, et se produit naturellement à partir d'un certain moment, d'un certain âge de la vie des individus comme de la vie des sociétés. Nous en trouvons une première forme très nette dans ce qu'on appelle rêverie. Le plaisir de la rêverie consiste, dans le repos du corps, à laisser agir l'imagination et le sentiment, à les laisser agir librement, capricieusement, sans leur imposer de but, sans leur donner de lois, sans les astreindre à aller logiquement d'un point de départ à un point d'arrivée. Un des charmes de la rêverie, c'est qu'elle soit véritablement un jeu de l'esprit, c'est la liberté, le caprice, la fantaisie, l'entière indépendance de tout but à atteindre, de toute fin utile à réaliser.

L'art, vous le sentez, a là ses racines, dans ces conditions très générales de la vie humaine : d'une part, dans ce besoin universel du jeu comme délassement, d'autre part dans le besoin de faire jouer non seulement les facultés musculaires, mais aussi, à partir d'un certain moment du développement mental et moral, l'intelligence et la sensibilité. Il apparaît donc, à sa source, comme le jeu des facultés représentatives et sentimentales.

Par cela seul, ce jeu a, de lui-même et tout de suite, vous le voyez, une première valeur morale : il est une forme de délassement supérieur; c'est la forme de délassement qui peut

nous détourner d'amuser nos loisirs par des jeux plus grossiers et de caractère tout matériel. Sans doute, c'est à partir du moment où les facultés de l'esprit ont déjà acquis une certaine intensité qu'on éprouve du plaisir à les faire jouer de préférence aux facultés proprement corporelles : mais, par une sorte d'effet en retour, on contribue à développer ainsi les facultés intellectuelles et sentimentales, de préférence aux fonctions purement physiques. Il est clair que le fait seul qu'un individu ne cherche plus son plaisir dans le jeu plus ou moins brutal des fonctions corporelles seules, mais éprouve le besoin de mêler à ses jeux physiques un certain thème imaginatif, puis se complaît à agencer des images pour en jouir, est la marque déjà d'une étape du développement intellectuel relativement élevée.

Ainsi, à partir d'un certain moment l'homme se plaît à combiner des images pour elles-mêmes. Seulement sa rêverie aurait quelque chose d'incomplet, de dangereux et presque de morbide, si elle restait tout intérieure et inactive. Normalement, l'homme qui combine un assemblage d'images éprouve le besoin de les réaliser au dehors, parce que toute image est un ensemble de mouvements ébauchés, et qu'il jouit de se mimer à lui-même son propre rêve; bientôt en outre, parce qu'il jouit de se prouver à lui-même sa puissance créatrice. Le plaisir du jeu imaginatif est accru lorsqu'il devient le plaisir de la production de quelque chose qui extériorise l'image conçue, et dès lors l'individu commence à imiter les choses qu'il a observées, à les imiter pour les imiter, pour se donner le plaisir de créer, d'agir, de faire, pour doubler du jeu de tel ou tel de ses organes le jeu de sa fantaisie. — Nous avons des preuves que l'homme primitif s'est plu de très bonne heure à imiter les animaux auxquels il donnait la chasse, à les peindre sur les parois des cavernes, à se donner le plaisir de fixer ses rêves, et de leur fournir ainsi l'occasion de se renouveler par la contemplation de leur propre image, et de se compliquer de tous les produits de l'art naissant.

On peut voir par là qu'il y a une parenté très étroite entre les deux aspects du plaisir esthétique : car il consiste, d'une part, à créer l'œuvre, d'autre part à contempler l'œuvre faite. Le plaisir esthétique du jeu de l'imagination apparaît chez l'artiste, mais

aussi chez le spectateur, l'auditeur, l'amateur de l'œuvre d'art; et ces deux sortes de plaisirs ne sont pas, au fond, de caractère différent, ils sont étroitement liés et intimement apparentés. Contempler l'œuvre d'art, c'est en reproduire le dessin et le mouvement dans sa pensée; c'est refaire en soi-même le travail même par lequel l'artiste l'a produite, c'est sympathiser avec son effort créateur; nous vivons avec ses personnages, comme l'artiste, au moment où il concevait leur action, les réalisait dans son esprit.

Ainsi, le travail de l'artiste est un jeu lorsqu'il est véritablement libre et inspiré; mais le travail du contemplateur, de l'auditeur, du spectateur est un jeu de même ordre. Au fond, il n'y a, entre le plaisir de la production et le plaisir du spectacle ou de la contemplation, que des différences de degré, plutôt que de nature. Ce qui en constitue l'essence la plus intime c'est, des deux parts, le besoin de faire jouer les facultés représentatives ou sentimentales dont la vie sérieuse n'a pas épuisé toute l'énergie.

*
* *

Ici, une objection peut apparaître : nous venons de dire que l'art a, pour première fonction éducative, de nous fournir une forme de délassement plus haute que les autres; tandis que l'on pourrait ne faire jouer que les facultés du corps, l'art nous donne l'occasion de faire jouer les facultés de l'esprit et du cœur. Mais, par là même, ne développe-t-il pas des tendances dangereuses, dont les inconvénients sont assez graves pour compenser l'avantage de ce développement de facultés relativement élevées dans l'être vivant? C'est ce que prétendent les moralistes rigides dont je parlais au début, et ce que l'on trouve très fortement exprimé chez Rousseau en particulier.

L'art veut peindre la vie : mais ne va-t-il pas par là suggérer au spectateur toutes sortes d'idées, de désirs factices, dont celui-ci ne se serait sans doute pas avisé de lui-même? Ne va-t-il pas lui représenter telle ou telle face de la vie où il est peut-être dangereux de se complaire? Et ne sera-t-il pas capable de compromettre ainsi la santé morale de l'individu? Ne lui donnera-t-il pas, par exemple, par la peinture de certains milieux d'élégance

et de richesse, des désirs, des aspirations vers une condition sociale plus favorisée, qu'il n'aurait peut-être pas connus sans cela? En peignant les passions, l'art ne lui en suggérera-t-il pas une idée qu'il aurait pu ne pas concevoir par lui-même? Peu importe que l'art soit un jeu d'espèce supérieure et qui présente une forme de délassement plus noble, s'il est, d'autre part, un ferment de trouble et de déséquilibre moral. Rousseau argumentait ainsi : si vous vous trouvez en présence d'un peuple de mœurs tout à fait pures et simples, gardez-vous de l'initier aux plaisirs de l'art; ils ne peuvent avoir sur lui qu'une influence néfaste. Pour un peuple déjà corrompu, il se peut que les plaisirs de l'art soient moins nocifs que beaucoup d'autres, mais pour une population tout à fait saine, les idées, les désirs qu'ils font naître dans l'esprit ne peuvent être que pernicieux. L'art apporte toujours avec lui un germe de corruption. — S'il en était vraiment ainsi, l'art ne pourrait guère être considéré comme éducateur.

Il ne faut pas nier que les dangers que Rousseau signale ne puissent parfois se produire, qu'ils n'aient leur réalité. Mais reste à savoir s'ils ne sont pas accidentels, s'ils ne dépendent pas de ce que l'œuvre d'art se trouve rencontrer qui n'est pas capable de la comprendre. Certaines œuvres peuvent avoir la plus haute valeur éducative; et pourtant, si elles sont lues ou contemplées trop tôt, par des esprits trop jeunes, qui y cherchent autre chose que ce qu'elles sont destinées à montrer, il peut arriver qu'elles deviennent accidentellement mauvaises et pernicieuses. Le peuple aux mœurs pures et naïves dont parle Rousseau, et dont l'innocence d'ailleurs est toute faite d'ignorance, est un peuple enfant, qui ne peut que par artifice et par une fiction arbitraire être soustrait aux conditions de son évolution naturelle. Qu'il se développe normalement, et les jeux de l'imagination et du cœur cesseront de lui être dangereux. Aussi bien, qu'une chose bonne en soi puisse avoir par accident des effets mauvais, on peut le dire également à propos de la science; connaître telle ou telle recette chimique peut permettre à un détraqué d'en faire un usage criminel : cela suffira-t-il pour que nous condamnions la science?

L'effet naturel et constant de l'art est-il d'introduire un fer-

ment de corruption dans l'âme humaine, ou l'art n'est-il pas, au contraire, un facteur d'éducation et de culture? C'est ce qu'il nous reste donc à examiner.

Une théorie très ancienne, qui a donné lieu à beaucoup de discussions, se rencontre chez Aristote, à propos du théâtre : c'est la fameuse théorie de la purgation des passions. Aristote dit que l'œuvre d'art, en peignant les passions et les sentiments humains, opère une sorte de *purgation* de ces passions, c'est-à-dire les purifie. Comment l'art purifie-t-il les passions qu'il peint? N'y a-t-il dans cette doctrine que matière à déclamation, ou bien contient-elle un sens profond?

La première interprétation qu'on en peut présenter serait tout à fait insuffisante : elle consiste à dire que, bien loin d'être corrupteur, l'art fournit à nos désirs, par le jeu de l'imagination, une satisfaction idéale qui les dispense de se satisfaire effectivement dans la vie réelle. L'homme qui vient chercher au théâtre des émotions de terreur ou de pitié n'éprouverait plus, dans la vie réelle, le même besoin de ces émotions. L'homme qui vient dépenser au spectacle le surplus d'énergie qu'il a accumulé en lui, parce qu'il le dépense là, n'aurait plus à le dépenser ailleurs. Il trouverait là comme un exutoire, une occasion de déverser son trop-plein d'activité, ce qui lui éviterait d'éprouver le besoin des mêmes sensations, des mêmes émotions, des mêmes sentiments dans sa vie sérieuse.

Peut-être la thèse, ainsi entendue, n'est-elle pas absolument dépourvue de toute vérité psychologique; mais pourtant, s'il n'y avait que cela dans la doctrine de la purgation des passions, elle resterait à tout le moins fort équivoque : n'avons-nous pas rappelé que, en s'exerçant imaginativement, les facultés humaines se développent et se fortifient? Aussi cette espèce de satisfaction idéale que l'œuvre d'art donne à tels ou tels des sentiments humains est par là même propre à les intensifier. L'esprit revient plus volontiers sur les idées qui l'ont passionné ou intéressé, et il serait illusoire de vouloir faire deux parts absolument distinctes dans sa vie et de prétendre séparer tout à fait son activité sérieuse de son activité de délassement; les plaisirs que l'individu goûte particulièrement dans les jeux de son imagination réagissent sur sa vie quotidienne. Les exemples sont

nombreux de l'influence considérable de l'art, et de la littérature en particulier, sur l'activité sérieuse; rien de plus facile que de citer des cas où l'individu s'inspire dans sa vie réelle des sentiments que l'art lui a suggérés. Le romantisme, par exemple, se traduit dans une certaine manière de concevoir la vie réelle elle-même. Le roman de Flaubert *Madame Bovary* n'est que l'illustration de cette vérité que le romanesque littéraire peut troubler et vicier la conception qu'un être médiocre se fera de la vie même, et retentira dans sa conduite.

Rien n'est donc moins certain que cette thèse que les passions, les sentiments peints sur le théâtre ou dans l'art et qui nous y charment ou nous intéressent, nous dispenseraient et nous détourneraient de rechercher ces mêmes sentiments dans la vie réelle. Mais c'est d'une autre façon, je crois, qu'il faut entendre que l'art purifie les sentiments qu'il peint. Et d'abord, un sentiment que nous éprouvons à propos de l'image que l'art nous en présente est purifié en ce sens qu'il nous est présenté sous une forme où notre individualité corporelle n'est pas directement intéressée : c'est un objet de contemplation extérieur à notre personne et à nos intérêts propres. C'est dire qu'alors, il nous est présenté sous une forme capable d'être comprise par tous les hommes et de les intéresser tous. Le sentiment qui est ainsi représenté est donc nécessairement dégagé, pour pouvoir être évoqué par des spectateurs nombreux, de ce qu'il avait de tout à fait unique, de lié à la sensibilité ou à l'expérience individuelle de l'auteur, ou de propre à la sensibilité individuelle de tel spectateur particulier. L'art, avons-nous dit, est apparenté, dans certaines de ses manifestations, à la rêverie. Mais, justement, la rêverie a quelque chose de purement individuel, et par là d'inactif, d'incohérent, de tout à fait propre à un individu donné, sans portée, sans vérité générales. Au contraire, cette rêverie à plusieurs qu'est l'audition d'une œuvre musicale ou la lecture d'une pièce de vers, par le fait même qu'elle doit être comprise par plusieurs, doit avoir une certaine généralité; un minimum de cohérence logique; un minimum d'aptitude à se traduire en actes ou à s'exprimer par des mots : elle doit conserver des sentiments humains ce qu'ils ont de commun, de profond, de durable, de relativement intelligible

et de relativement raisonnable aussi. Sans doute, l'œuvre d'art peut et doit refléter toutes sortes de traits propres à la sensibilité de l'artiste, musicien, peintre ou poète. Mais pour que ce soit véritablement celle de grands artistes, et qu'elle puisse se communiquer à un grand nombre, faire vibrer toute une famille d'âmes, il faut que l'artiste ait dégagé dans sa propre émotion ce qu'elle avait de profondément, de largement humain, et non pas exprimé seulement ce qu'elle pouvait avoir de strictement individuel.

Dès lors, ce qui nous est représenté, ce n'est plus un accident des émotions de tel ou tel individu, c'est quelque chose de l'homme. L'artiste a beau n'avoir songé qu'à traduire ce qu'il voyait ou ce qu'il ressentait : les choses ne sont plus peintes simplement comme une apparence quelconque sur une rétine, ou les sentiments que le musicien traduit ne sont plus représentés dans leur particularité fugitive et tout à fait unique : quelque chose s'y découvre, qui révèle le type même auquel l'objet appartient, qui lui conserve ses caractères de vie éternelle : sous les particularités mêmes, il y a l'évocation de quelque chose de typique, il y a, au sens platonicien du mot, l'*idée* de l'objet ou du sentiment. Et sentez ici une parenté de mots qui est bien instructive : idée, idéal. Lorsque nous représentons une chose *dans son idée*, ce n'est plus dans sa particularité seulement qu'elle nous est donnée : cette idée est déjà par elle-même quelque chose d'idéal, elle enveloppe la représentation du type de l'objet dans ce qu'il a de normal, de constant, de durable, dans ce qui permet de le caractériser comme tel; en même temps que l'élément typique s'y revêt d'ailleurs de tous les traits individuels qui en font la vie : de sorte qu'il est à la fois vivant et intelligible, concret et déterminé, sensible et durable. Aussi, lorsque nous admirons une œuvre d'art, lorsque nous nous plaisons à ce qui ne nous intéresserait peut-être pas dans la vie réelle, mais nous charme dans la représentation qu'en fait l'artiste, c'est que, par là même, l'objet nous a été présenté sous une forme qui, plus ou moins, l'a épuré, puisque ce qui nous en est transmis, ce ne sont plus les accidents, les détails par lesquels il pouvait parler à notre sensibilité, à nos désirs d'individu; c'est ce par quoi il s'adresse à notre sensibilité largement

humaine, c'est ce par quoi nous y retrouvons, sous une enveloppe encore particulière et sensible, quelque chose de typique et d'intéressant en soi.

Par là, toute œuvre d'art apparaît comme nous détachant, plus ou moins profondément et pour plus ou moins longtemps, de notre individualité pure; elle est, par essence, étrangère au vouloir vivre; elle est comme une suspension de l'activité égoïste. L'œuvre d'art nous inspire un sentiment d'admiration, un plaisir de contemplation : mais cette admiration, cette contemplation sont déjà par elles-mêmes quelque chose de désintéressé, où les passions individuelles sommeillent; parce que justement ce n'est plus ce par quoi un objet d'une certaine forme attire un individu particulier en s'adressant à ses sens, mais c'est quelque chose qui s'adresse à son esprit, à la faculté désintéressée de contempler la forme en elle-même. « La beauté, disait Kant dans une formule aussi pleine et profonde qu'en apparence obscure, plaît par sa forme et non par sa matière. » Une statue n'est pas plus belle réalisée en métal précieux qu'en argile; et, précisément, si ce qui nous intéresse en elle c'est le caractère précieux du métal, nous ne sommes plus placés au point de vue de l'art, de la forme dans son harmonie intime, nous n'entendons rien à l'œuvre d'art.

Lorsqu'une œuvre d'art nous procure son émotion caractéristique, lorsqu'elle ne nous intéresse plus par l'aspect réel et anecdotique de ses péripéties, mais par l'idée que le sujet exprime, dans la représentation irréelle que le théâtre ou l'art nous en présentent, c'est donc l'idée pure que nous en contemplons. C'est pourquoi, lorsqu'un auteur fait appel aux sentiments réels et actuels que le spectateur éprouve en tant qu'individu, il fait descendre l'art de sa hauteur. Il est trop facile d'émouvoir les gens en s'adressant aux appétits ou aux passions de la vie pratique; ne parlons même pas de la pornographie qui n'a rien à faire avec l'art, mais songeons à des sentiments même nobles qui les font vibrer dans leur vie réelle, dans leur vie sérieuse, et ne les laissent pas dans cet état de désintéressement qu'exige la contemplation esthétique.Les pièces de circonstance peuvent être d'intention généreuse, ce sont pour-

tant le plus souvent des œuvres dont le caractère d'art n'est pas très élevé, parce qu'elles spéculent sur des sentiments de la vie réelle et empêchent l'individu de se placer purement et simplement au point de la beauté formelle.

C'est en ce sens que, pour Platon, l'art est un échelon dans l'évolution par laquelle les sentiments humains vont se purifiant et s'élevant de plus en plus. L'homme ne peut pas s'élever du premier élan jusqu'aux idées les plus hautes; il a besoin, comme intermédiaire, de la représentation, sous une forme sensible, des idées qui le rebuteraient si elles lui étaient présentées tout de suite sous leur forme la plus pure. Par là, la contemplation esthétique nous amène à mi-chemin de la méditation et de la réflexion. L'art est éducateur parce que, en donnant des réalités de la vie des tableaux épurés, idéalisés, il nous amène à les contempler, c'est-à-dire à admirer d'abord, à méditer ensuite à leur propos, et à nous élever à un état d'esprit très voisin de la réflexion philosophique. En ce sens, l'art, issu du jeu, finit par prendre, à l'autre pôle de son évolution, une valeur tout à fait sérieuse, une valeur de pensée métaphysique et presque religieuse. Il devient ainsi extrêmement propre à donner à l'homme le sentiment du sérieux dans la vie, parce qu'il lui présente de sa vie même des images qui ne sont plus directement rattachées à son expérience personnelle; il en dégage ce qu'il y a d'éternel, de nécessaire, dans les conditions de l'expérience, de la vie, de la destinée; il lui rend sensibles les problèmes éternels que nul ne peut pas éviter.

Remarquez qu'au fond les grands thèmes de l'art, ce sont bien les grands thèmes de la méditation philosophique ou de l'émotion religieuse. Le grand art se pose inévitablement les problèmes de la destinée humaine. La fatalité et la liberté humaine, voilà le thème de la tragédie d'*Œdipe-Roi*; le remords et le sentiment du crime, en même temps que la peinture des passions qui peuvent graduellement nous y mener, voilà le thème d'une œuvre comme *Macbeth*. Les grandes compositions de Michel-Ange ou les grandes symphonies de Beethoven font appel aux sentiments les plus généreux de l'âme, aux plus profonds sentiments que l'homme puisse ressentir, et qui l'élèvent jusqu'à la plus haute réflexion

sur la vie dans sa signification essentielle et dans son intérêt éternel.

On peut donc donner à la doctrine de la purgation des passions, nous semble-t-il, un sens tout à fait précis : l'art purifie les passions, justement parce qu'il nous amène à les considérer dans leur essence, non plus comme des accidents de notre vie individuelle, mais comme les pièces nécessaires de l'âme ou de la destinée humaine, en tant qu'éléments possibles de la nature de l'homme, en tant que thèmes d'une méditation virtuelle, et sentie plutôt qu'énoncée, sur sa destinée.

Mais toutes les formes d'art, dira-t-on, n'évoquent pas des idées aussi hautes que les tragédies de Sophocle ou de Shakespeare, que les symphonies de Beethoven. Il y a des formes d'art plus modestes; une nature morte, par exemple, ne peut que difficilement, semble-t-il, évoquer des idées philosophiques de cette envergure. Il est vrai : mais il y a des degrés dans l'art, de même que dans les sentiments humains; il y a une hiérarchie dans les imitations que l'artiste en peut donner. Dans les genres esthétiques même les plus modestes, dans une nature morte même, il y a autre chose que la simple imitation d'un objet particulier : il y a comme un effort pour dégager ce qui se rencontre de durable, d'intéressant dans une certaine catégorie d'objets. Imaginez une nature morte : par exemple, un intérieur plus ou moins élégant, des objets sur une table, un verre, un fruit pelé : tout cela peut évoquer comme une scène, comme un moment, susceptible de se répéter un nombre indéfini de fois, dans une destinée d'homme; on peut retrouver là l'évocation d'une certaine atmosphère d'élégance, de distinction, ou bien d'intimité, de vie familiale. Dans ces objets familiers ou à propos de ces objets, se révèle une impression significative que le peintre a voulu donner. Et c'est par là que, même à une pareille œuvre, on peut attribuer véritablement, bien que d'une manière plus ou moins indirecte et lointaine, une portée éducative; c'est comme une impression générale derrière laquelle il y a l'homme, l'homme qui a l'air d'être absent, mais qui pourtant anime encore ces objets, et leur donne peut-être leur intérêt, puisque, de près ou de loin, ils font partie du décor de sa vie. S'agira-t-il d'un fruit sur un arbre, d'un fruit exactement repro-

duit dans toute la vérité de sa couleur ou de sa structure : n'est-ce pas la nature même que l'artiste suggère à notre cœur, par l'intermédiaire de nos yeux, avec toutes ses lois ou ses harmonies, et leur nécessaire accord avec notre faculté de représentation?

*
* *

De là une dernière idée, qu'il nous faut indiquer en finissant. Nous pouvons attribuer à l'art une autre fonction éducatrice encore sur laquelle il n'y a pas de divergence possible : l'art est un principe d'élargissement de notre vie psychologique et morale. Par l'art, et dans la mesure où nous sommes capables de nous y intéresser, où nous sommes capables de retrouver l'impression de beauté dans les peintures que les artistes de génie nous proposent des divers aspects de la nature ou de la vie, notre horizon vital s'élargit. Songez combien est mesquine la vie de la plupart des hommes, et dans quel horizon étroit ils se trouvent enfermés ! Qu'est-ce qui peut briser en quelque sorte, les limites de cet horizon, y ouvrir des échappées lumineuses, infinies, alors que la vie sérieuse de la plupart des hommes se déroule, monotone, dans un cercle d'occupations dont l'intérêt même peut souvent leur échapper? C'est l'art. L'art, dans une foule de cas, est véritablement pour l'homme le principe de sa libération morale. C'est par l'imagination que l'homme conçoit le possible, et un possible toujours plus riche, plus divers que la réalité étroite, que la minuscule portion de réalité où la plupart d'entre nous sont enfermés. Le possible que nous imaginons déborde l'horizon de la vie réelle. Mais lorsque ce possible est conçu par l'individu livré à ses seules forces, sous la forme de la rêverie personnelle, il est encore maigre et mesquin, parce qu'il ne peut s'alimenter qu'à l'expérience de la vie réelle de chacun, et que celle-ci est tout à fait étroite. S'il ne se nourrit que de ce que nous avons vécu dans notre vie d'individu, dans notre situation commune, le possible lui-même ne sera ni bien riche, ni bien varié, ni bien intéressant. Sans compter que ce à quoi nous pourrons attacher notre rêverie pourra être assez bas, de qualité grossière. Mais, par le moyen de l'art, ce à quoi nous participons, c'est au grand rêve de l'humanité tout entière. Dans cette rêverie

que l'art nous suggère nous avons pour guides, pour conducteurs, les plus grands esprits, les plus grandes âmes de l'humanité. Par le moyen de l'art, c'est tout le passé de l'humanité, tout ce qu'elle a espéré, voulu, aimé qui, d'une certaine façon, revit pour nous; et ainsi, par lui, nous communions avec toutes les grandes aspirations, les grands besoins de l'humanité. Les civilisations survivent dans les œuvres d'art qu'elles ont laissées. Visiter Notre-Dame, c'est évoquer d'une façon sensible toute une vie, toute une conception de l'univers très différente de la nôtre; c'est élargir notre horizon dans le passé, comme d'autres œuvres l'élargissent dans le sens du possible et de l'avenir. C'est, du même coup, élargir notre imagination, notre âme, notre cœur, les faire sympathiser avec des sentiments nouveaux, leur donner toute l'amplitude de l'histoire et de la nature elle-même. L'art aboutit bien ainsi à rendre possible pour l'homme la participation à la vie même de l'humanité. Cela, sans doute, à toutes sortes de degrés : les plus grandes œuvres ne sont pas accessibles du premier coup à n'importe qui; Victor Hugo l'a dit : « Chacun admire dans son horizon »; et la manière dont l'homme admire marque la limite de son horizon. Sous sa forme la plus haute, l'art implique une sorte de sympathie universelle pour tout ce qui a pu être senti, pensé, aimé par l'homme; quelque chose de plus que ce que l'intelligence abstraite nous enseigne : celle-ci nous donne la compréhension des choses, mais elle peut être froide, ironique, critique, et ne pas élargir le cœur; tandis que l'œuvre d'art n'admet pas de séparation entre les facultés humaines. Comprendre sans être ému, ce n'est pas éprouver l'émotion artistique. Dans l'émotion artistique, c'est l'âme tout entière qui vibre, et par là, tous les aspects de la sensibilité comme de la pensée humaine peuvent nous être révélés par l'art.

Sans nier les inconvénients que telle ou telle œuvre trop précocement lue peut avoir dans certains cas, il semble donc bien que l'art, dans sa destination même, soit essentiellement éducateur. D'abord, c'est une forme de délassement supérieure; en outre, il est de son essence de purifier les sentiments ou les idées qu'il peint et avec lesquels il fait jouer notre imagination; et enfin, c'est par l'art surtout et parce qu'il élargit notre horizon, que l'homme devient apte à ressentir tous les grands sentiments

de l'humanité et à sympathiser avec toutes les formes de l'existence, avec la nature entière, grâce à tout ce que les grands artistes, les grands poètes de tous les temps en ont senti. Le terme par lequel les anciens désignaient le poète, *vates*, et qui désignait en même temps le prêtre, le prophète, celui qui prévoit, se présente naturellement à l'esprit, quelque abus qu'on en ait fait. Je crois que, sans exagération déclamatoire et romantique, il faut sentir la part de vérité profonde que garde cette idée que les anciens se faisaient des poètes et de leur fonction : ils sont bien, à quelque degré, des mages qui révèlent l'humanité à l'homme et par qui retentit dans la sensibilité de chacun toute l'immense harmonie du cœur humain. Né du jeu, l'art finit par exprimer à sa manière tout ce qu'il y a de plus profondément sérieux dans la vie et dans l'âme humaine :

Si l'on vous dit que l'art et que la poésie,
C'est un flux éternel de banale ambroisie,
Que c'est le bruit, la foule, attachés à vos pas,
Ou d'un salon doré l'oisive fantaisie,
Ou la rime en fuyant par la rime saisie,
Oh ! ne le croyez pas !
O poètes sacrés, échevelés, sublimes,
Allez, et répandez vos âmes sur les cimes[1].....

D. PARODI.

1. V. Hugo, *Feuilles d'Automne, Pan.*

# L'Éducation de l'adolescente.

Il y a quelques années, les psychologues qui s'occupaient de pédagogie, semblaient s'intéresser moins à l'étude analytique et à la mensuration des fonctions mentales considérées *in abstracto* qu'à leur rôle dans les synthèses éthologiques successives que traversait l'enfant au cours de son développement. Seulement, quelque variées que fussent les études de cet ordre, elles concernaient les garçons beaucoup plus souvent que les filles, — même en Amérique malgré la pratique de la coéducation, à tel point que les deux gros volumes de Stanley Hall, si riches en documents de toute espèce sur les adolescents, ne contiennent sur leurs sœurs qu'un chapitre dont la majeure partie est consacrée à la discussion de la question féministe, telle qu'elle se pose aux États-Unis. Par suite, si l'on veut, en dehors des observations personnelles, se documenter sur la mentalité des adolescentes, on est obligé de recourir aux romanciers et aux médecins plus qu'aux psychologues de profession, — ou bien encore à l'expérience des personnes instruites vivant habituellement avec des jeunes filles ou appelées à les diriger : les membres du clergé, notamment, disposent de confidences précieuses, ainsi qu'en témoignent certaines communications que, depuis la publication de mon étude sur *l'Adolescent*, j'ai reçues de Belgique et d'ailleurs.

Cette incuriosité de l'espèce d'âme propre aux grandes élèves n'avait pas beaucoup d'inconvénients tant que l'on considérait leur éducation comme une simple préparation à la vie de famille. Les traditions de bon sens et d'honnêteté, pieusement transmises par les mères françaises, faisaient, avec quelques talents d'agrément non moins traditionnels, le fond du viatique spirituel qui leur permettait d'accomplir à leur tour, sur une route connue,

le voyage dont s'étaient acquittées leurs aïeules. Mais depuis que les femmes, et l'opinion avec elles, revendiquent les mêmes prérogatives pour les deux sexes, des écoles de tout degré se sont multipliées où les adolescentes reçoivent une instruction qui, souvent décalquée sur celle des garçons, les arme de plus en plus pour rivaliser avec eux.

Or, non seulement la jeune fille instruite est mieux adaptée à la diversité des tâches sociales, mais elle tendrait, si l'on en croit quelques littérateurs contemporains, à former un type nouveau, parfois brillant, souvent artificiel, en tout cas très différent du modèle antérieur. Son regard, son port et sa démarche sont ceux d'une personne libre qui a conscience de ses droits et même de ses privilèges; son activité intellectuelle élargit et rehausse les joies les plus communes; sa conversation est un régal pour les personnes délicates et son esprit, dont le contact est de plus en plus accessible, acquiert le même charme que son corps.

Mais la médaille a son revers : Sciences et littérature, si elles sont proposées comme des fins à l'âge de la plasticité psychique, risquent de contrarier le développement normal et peut-être l'éveil des tendances conjugales et maternelles. Dans certains cas, lorsque l'éducation familiale n'a pas fait participer le jeune cœur aux joies et aux douleurs proprement vitales, et complété ainsi l'influence plus artificielle de l'école, l'élève d'hier se métamorphose en professeur, en artiste, en orateur, en bas-bleu, mais en femme, pas toujours. Quelquefois aussi la demi-science qu'on peut acquérir jusqu'à seize ou dix-huit ans, risque d'affaiblir les vertus instinctives et traditionnelles, parce que la culture, bornée aux régions superficielles de l'intelligence, n'a pas été poussée jusqu'au point où elle confère à la conscience le sens profond de la vie humaine, le sentiment raisonné de la dignité personnelle.

Bref, ici comme partout, le plus gros gain est du côté du plus grand risque. Tout compte fait, qu'il s'agisse de leurs filles ou de leur femme, bien rares sont, parmi les hommes cultivés, ceux dont les préférences vont aux oies blanches de jadis. La plupart estiment que le blanc n'est pas le privilège des oies, et, quelles que soient les qualités qu'ils cherchent chez les mères de demain, ils pensent que les dons naturels ne perdront rien de leur valeur,

s'ils deviennent moins instinctifs, plus conscients de leur but et des moyens d'où dépend leur développement.

Mais encore faut-il que « l'éducation des filles » soit fondée sur la connaissance psychologique de leur nature, en même temps que sur les exigences de la vie qui les attend. Et comme celle-ci pour la plupart d'entre elles, aura surtout un caractère familial, comme, pour presque toutes, le ménage et la maternité ont l'attrait et l'importance d'une vocation naturelle, il est intéressant de chercher quelles sont, à partir de la « seconde naissance », les virtualités psycho-physiologiques qu'il convient de développer pour que la jeune fille, quelle que soit plus tard sa profession, s'acquitte avec intelligence et avec joie de son métier essentiel de maman et de maîtresse de maison. Sans doute, toute instruction, pour donner son plein rendement, doit s'inspirer avant tout, en même temps que des nécessités sociales, des lois les plus générales de l'esprit humain. Mais on ne peut satisfaire aux unes et aux autres que par la culture rationnelle des tendances plus particulières qui, par exemple suivant l'âge et le sexe, permettent à chaque élève d'atteindre par des moyens à lui un but commun à tous.

*
* *

Si l'on compare la physionomie d'une jeune fille de dix-huit ans à son portrait de douze ans, on remarquera en général qu'à côté de quelques différences frappantes, les ressemblances persistent assez nettes pour qu'on n'ait aucune peine à reconnaître la même personne. Un adolescent de cet âge peut au contraire ne rappeler que de très loin l'enfant qu'il était quelques années auparavant : La carrure de la mâchoire, la longueur du nez, l'abondance du duvet qui tapisse ses joues et ombrage sa lèvre, bien d'autres changements du même genre, semblent être le symbole des transformations qui se sont opérées dans les profondeurs de son esprit et de son organisme.

Est-ce à dire que l'adolescente, au moment de sa formation, ne subisse aucune crise ou ne passe pas par des transformations capables de faire surgir une personnalité nouvelle qui serait à celle d'hier ce que le « papillon est à la chrysalide »? Bien au contraire. Quoique beaucoup de fillettes évoluent suivant une

courbe régulière et comme tracée d'avance, il n'en est pas ainsi de la plupart. Chez certaines le bouleversement psycho-physiologique peut atteindre des proportions telles que l'équilibre ne se rétablit jamais entièrement. A vrai dire, chez celles qui ne souffrent d'aucune anomalie provenant du milieu ou de leur état de santé, la désagrégation ne dure pas. Dès seize ans, en moyenne, tempérament et caractère reposent à nouveau sur des bases solides, mais d'où sont absentes trop souvent les tendances un instant apparues au moment de la puberté. Trop éphémères pour s'incorporer d'elles-mêmes à la personnalité naissante, elles auraient eu besoin d'être sélectionnées, maintenues dans la pleine lumière de la conscience, fortifiées par l'habitude, en un mot d'être *organisées* par une éducation appropriée à la nature de l'élève et à sa destination sociale. Or l'école vise surtout l'instruction, c'est-à-dire la formation idéologique de l'intelligence, et encore considére-t-elle dans celle-ci surtout l'importance intrinsèque des notions acquises, non leur relation avec les besoins que l'esprit tient du sexe et de l'âge, ou des lois qui régissent son développement. Cet intellectualisme n'offre pas les mêmes inconvénients pour les jeunes gens : en raison de la durée plus longue de leur évolution mentale, ils ont le temps de prendre de leurs nouvelles richesses une connaissance plus exacte, et d'oublier, dans leurs essais répétés vers une vie supérieure, les habitudes de pensée spéciales à l'âge enfantin. En outre, quelques-unes de leurs dispositions prédominantes, telles que le goût pour les exercices littéraires et pour le raisonnement logique et mathématique, trouvent dans les programmes scolaires une satisfaction normale.

Les jeunes filles, au contraire, éprouvent en général peu de prédilection pour telle ou telle matière d'enseignement. Leur docilité intellectuelle qui, dans les pays de coéducation, leur assure entre quinze et dix-huit ans un triomphe facile sur les garçons, leur fait accepter avec la même bonne volonté indifférente les diverses matières d'enseignement; celles-ci restent presque toujours extérieures à leur esprit, tout au moins elles ne parviennent que rarement à pénétrer les régions profondes où l'idée se prolonge en sentiment par sa combinaison avec les tendances proprement individuelles. Par contre, les change-

ments organiques qui accompagnent la puberté, peuvent donner lieu, pendant deux ou trois ans, à une instabilité émotive qui rend l'adolescente très différente, sous ce rapport, de la fillette, de la jeune fille et aussi de l'adolescent. Celui-ci peut rester pendant une dizaine d'années ballotté par toutes les fluctuations de la vie affective; mais au début de l'époque pubère, sa sensibilité traverse moins de vicissitudes que celles de ses sœurs. Au contraire, l'importance de la nouvelle fonction qui s'établit, la brusquerie de son apparition, les troubles cénesthésiques qu'elle provoque, les craintes et la curiosité qu'elle éveille, la dépression périodique qu'elle occasionne, toutes ces causes et bien d'autres font passer la fillette d'hier par des émotions variées autant que fugitives, mais dont chacune renforcée par l'antagonisme des autres et par l'incoordination générale de la personnalité, conquiert et obscurcit pour un temps tout le champ de la conscience.

Ces états passagers présentent un intérêt pédagogique de premier ordre; car il en est de notre sensibilité comme de notre intelligence : si l'une sans instruction, reste incapable de s'élever jusqu'à la pensée scientifique dont pourtant elle recèle la virtualité, l'autre, sans une éducation appropriée, ne parvient guère à mettre au jour les sentiments proprement humains qu'elle contient en germe. Or, l'émotion est l'exercice du sentiment. C'est par une sélection rigoureuse des émotions naissantes, des pratiques qui les alimentent et des idées qui les éclairent, que les sentiments d'honneur, de délicatesse, de pudeur, de probité et de respect, l'amour des enfants, le goût des joies familiales et de la vie intérieure préférées aux plaisirs d'apparat, pénètrent peu à peu l'esprit jusqu'à en former la substance et à donner aux pensées de tout genre un caractère à la fois raisonnable et personnel, c'est-à-dire la plus haute valeur qu'elles puissent atteindre.

En outre, la logique du sentiment, nul ne l'ignore, sévit encore plus chez les filles que chez les garçons. La plupart d'entre elles laissent, sans même s'en rendre compte, leurs idées et raisonnements suivre docilement la pente capricieuse de leurs préférences secrètes; et il y a là une raison de plus de sélectionner parmi leurs inclinations celles dont une pensée normale peut le mieux s'accommoder.

Seulement, en raison de leur subjectivité, les états affectifs se prêtent moins à l'analyse que les faits intellectuels : telle tendance, notée à bon droit comme prédominante chez la majorité des sujets, peut ne jouer qu'un rôle tout à fait secondaire dans un nombre considérable de cas. Cette remarque est surtout vraie quand l'instabilité et le caprice sont des traits essentiels de la vie mentale, comme il arrive chez les fillettes en pleine crise de formation. C'est au moment où des signes précurseurs annoncent l'imminence de celle-ci que parents et maîtresses doivent redoubler de vigilance. Pour nous en tenir à la vie proprement mentale, citons parmi les plus apparents : l'*irritabilité* du caractère et l'*intériorité* plus marquée des pensées familières. Bien que chacun de ces traits soit plus accentué de quatorze à seize ans il se dessine déjà avec netteté entre douze et treize ans, en moyenne. D'une part, une turbulence incoercible, des larmes sans cause, de mauvaises répliques fréquentes, le goût pour les potins où les personnes peu sympathiques sont tournées en ridicule, l'incompréhension des motifs qui déterminent les adultes, combinée avec une curiosité de mauvais aloi, donnent à cet âge une allure capricieuse et indisciplinée qui en fait l'âge ingrat par excellence. D'autre part, les remontrances les plus autorisées ont peu d'effet, parce que la fillette travaillée par une sourde fermentation s'écoute davantage et se fait comme lointaine. Ses paroles et son attitude n'expriment que la partie superficielle d'elle-même; son moi profond s'oriente en même temps dans d'autres directions, de sorte qu'il ne faut accorder à ses protestations les plus sincères qu'une confiance relative. C'est à ce moment qu'elle commence à éprouver le besoin de se confesser à un journal intime ou à une compagne tendrement aimée; le plus souvent aux deux. Les journaux de ce genre que j'ai entre les mains ont été rédigés, à leur début, par des auteurs dont l'âge variait entre treize et quinze ans. Une des craintes qu'elles expriment toutes, c'est que le précieux cahier ne tombe entre les mains des parents ou de la maîtresse.

Et pourtant, en raison de l'importance des changements qui vont s'opérer, il serait plus urgent que jamais, pour des éducatrices avisées, d'avoir la confiance de la petite cachottière, d'autant plus que les troubles imprécis qui commencent à retenir

son attention sur sa personne, leur fourniraient mainte occasion d'initier graduellement l'adolescente de demain à l'importance et au but de la fonction nouvelle qu'elle est à la veille d'acquérir. En effet les sensations internes prennent plus d'intensité. Par exemple, des bouffées de chaleur montent parfois au visage, cependant qu'un sentiment de lassitude générale envahit la conscience, aggravant un état vague d'irritation, mais où peuvent prédominer des douleurs lombaires et iliaques, une sensation de pesanteur abdominale, ou encore un dégoût subit pour tel aliment, quand ce n'est pas pour la nourriture en général. Dans beaucoup de cas, ces états sont assez fugaces pour passer inaperçus. Mais saillants ou imperceptibles, les mères et les maîtresses doivent les guetter avec le plus grand soin parce qu'ils permettent de prévoir des changements plus importants dont elles ne pourront pas se désintéresser.

## I. — Les sentiments naissants.

Malgré l'importance de la question, nous laisserons de côté ces sensations affectives, normales ou morbides, qui accompagnent l'avènement de la puberté et traduisent dans la conscience les changements physiologiques en voie de s'opérer; leur description a été trop souvent faite par les médecins pour que, dans une étude pédagogique, il soit indispensable d'y revenir, à moins qu'on ne traite de l'éducation sexuelle. Disons cependant, et sans y insister plus que ne le comporte notre sujet, qu'une bonne part des états émotifs qui troublent les adolescentes nouvellement formées, est due à l'état d'esprit conventionnel qui fait croire encore à beaucoup de parents que le silence est le seul procédé éducatif en matière de sexualité. Les mères en particulier ont une tendance très prononcée à voir, dans leur grande fille, l'enfant dont jadis elles satisfaisaient la curiosité par des contes poétiques ou puérils. Et comme, d'autre part, elles ont entendu dire que les ailes du papillon se ternissaient au moindre souffle, elles trouvent dans les métaphores de ce genre la justification de l'embarras très respectable qui les empêche de donner à l'intéressée les avertissements nécessaires.

A la vérité beaucoup de fillettes, même à la ville et dans les

familles les plus austères, sont plus ou moins renseignées. Mais les plus savantes savent mal, et comme dans leur demi-science c'est l'imagination qui prédomine, elles risquent d'être inquiétées par des craintes ou des curiosités que l'austère netteté des idées vraies empêcherait le plus souvent de se former. L'ignorance totale, si poétique qu'elle paraisse à certains, présenterait des dangers encore plus graves : car la surprise produite par la nouvelle fonction pourrait occasionner des troubles profonds, quelquefois assez persistants pour évoluer jusqu'aux névroses spéciales si souvent décrites par les psychologues médecins [1]. En outre, si la fillette ne vit pas en confiance avec sa mère, elle risque de commettre des imprudences nuisibles, en essayant les moyens hémostatiques qu'elle croit efficaces, lotions glacées, etc.

Malgré l'avènement de la puberté, la nouvelle adolescente reste enfant par bien des côtés, et le conflit qui, dans la plupart des cas, oppose aux habitudes mentales déjà consolidées des préoccupations naissantes d'un genre différent, ne contribue pas peu à donner à sa physionomie morale ce caractère énigmatique qui sollicite l'attention des moins avertis. A la fois femme et fillette, elle oscille perpétuellement entre l'ancienne insouciance de ses douze ans et l'attente inquiète des événements inconnus qui se préparent. Toujours prête à rire et à se moquer, il semble que le monde lui apparaisse comme une comédie dont les personnages l'amusent par la mécanique de leurs gestes, sans qu'elle s'avise de pénétrer le drame joyeux ou triste qui est la raison d'être de ceux-ci. Cette disposition à une gaîté exubérante, presque convulsive, pourra même se prolonger indéfiniment, si l'âme neuve qui s'ébauche au moment de la puberté, ne parvient pas à s'organiser avec quelque consistance.

Mais des traits opposés sont tout aussi réels : pendant deux années, de quatorze à seize ans en moyenne, les plus rieuses commencent à soupçonner la vie intérieure qui se dissimule sous des dehors frustes ou élégants. Intéressées par le sourd travail de fermentation qui s'accomplit dans leur personne, en

1. Voir un cas très curieux dans *l'Automatisme psychologique* de P. Janet, (notes de la fin).

même temps que par les perspectives incertaines qui s'ouvrent vers l'inconnu, elles se demandent avec appréhension ce qu'on pense d'elles, si vraiment elles sont de grandes jeunes filles, si l'avenir leur réserve la satisfaction de leurs secrets désirs, etc. Chez celles qui sont rêveuses ou dont l'intériorité naturelle s'allie à une grande sensibilité, le sérieux de ces questions peut dégénérer en mélancolie. Par exemple, une des enquêtes méthodiques faites en Amérique [1], nous apprend qu'à cet âge, 70 p. 100 d'écolières broient souvent du noir. De cet état, la conscience ne donne que les causes apparentes; les plus fréquentes sont : l'éloignement de la maison, l'obligation d'assumer des responsabilités et de prendre des décisions, une faible santé, des études arides, en général les mathématiques, la crainte des soucis inhérents à l'âge adulte, le regret de l'enfance de son insouciance et de ses joies. Plus profonde est l'action exercée par un temps orageux, pluvieux ou froid, par la fatigue, le manque de sommeil, les déceptions, l'ennui, le découragement, etc., parce que ces influences traduisent plus directement l'instabilité psychophysiologique inhérente à la puberté. Ces crises de dépression ne durent guère, une demi-journée tout au plus. Quelques-unes des élèves avouent que cet état est savouré avec complaisance; lorsqu'il devient trop pénible, elles trouvent un remède efficace dans la promenade, les visites à une amie chère, un travail pénible, une occupation neuve et intéressante, en un mot dans toute diversion qui les distrait de leur rêverie solitaire.

Ce mélange presque continu de gaîté et d'inquiétude confère aux sentiments de l'adolescente un caractère d'indécision qu'on retrouve dans toute manifestation des nouvelles tendances qui la sollicitent vers des fins aussi vagues qu'attrayantes. Il serait intéressant d'entrer dans les détails, de montrer l'invasion progressive du social dans la jeune âme, de mettre en lumière les oscillations émotives qui font alterner la sincérité avec le goût du conventionnel, la sentimentalité puérile et parfois la cruauté avec une pitié active allant jusqu'au sacrifice, etc. Mais le cadre de ces courtes études ne comporte pas une telle variété d'analyses. Qu'il nous suffise de montrer,

1. *Pedagogical Seminary*, XIV, p. 160.

dans un sentiment choisi comme type, le mélange d'enfantillage et de maturité qui est le propre de cette période.

Depuis les études de Ribot sur la Psychologie des Sentiments, l'amour nous est connu comme un état psycho-physiologique très complexe où prédominent, entre autres éléments, l'émotion tendre, le désir sexuel, l'instinct maternel, etc. Or toutes ces tendances ne se manifestent pas en même temps. Chez les néo-adolescentes, en particulier, le besoin de tendresse se fait jour bien avant l'instinct sexuel, de sorte qu'il n'est pas rare de rencontrer des jeunes filles vraiment éprises, pour quelque temps, de leur directrice, d'une maîtresse, d'une compagne, et n'éprouvant, en un sens, qu'une parfaite indifférence vis-à-vis des jeunes gens que, comme camarades, elles affectionnent le plus. Les documents abondent à cet égard. Je n'utiliserai ici que quelques-uns des plus vivants que je possède, à savoir des lettres d'adolescentes et des confidences au journal intime.

Notons d'abord que « les amitiés particulières » propres à cet âge sont presque toujours irréprochables et que même elles suscitent entre les intéressées une émulation de bon aloi. « ... Nous nous suivons toujours près, écrit une fillette de quatorze ans à propos d'une composition où elle est classée après son amie, pourtant nous ne nous consultons jamais : il nous semble que le Bon Dieu nous punirait si nous faisions cela; puis la justice nous oblige à ne pas agir de la sorte. » — « Si elle ne me veut plus pour amie, écrit une résignée de quinze ans, je ne pourrai garder qu'un bon souvenir d'elle, et je la remercie de toutes les qualités qu'elle m'a fait acquérir. J'étais bien imparfaite avant notre fréquentation. Quoique je le sois encore plus qu'il ne le faudrait, je m'aperçois chaque jour que je me suis corrigée de beaucoup de défauts grâce à elle. » Enfin une troisième, après avoir énuméré les bienfaits moraux dont l'a comblée une directrice adorée, termine ainsi : « C'est peut-être elle qui sauvera mon âme. »

Quant à la force apparente du sentiment, il n'a d'égales que sa fraîcheur et son imprécision. « En ce qui concerne votre place dans mon cœur, écrit une Allemande de seize ans à son amie de pension, vous occupez à présent la première avec mes parents et après mon Dieu. » La destinataire de cette lettre a de son côté

laissé en France une petite compagne dont l'image chérie hante jusqu'à l'obsession son travail, ses rêves de carrière, ses regrets du pays natal, etc. C'est avec une sorte de déchirement qu'une autre exilée de quinze ans pense à son ancienne maîtresse de pension : « Je crois que le vide qu'elle fait dans mon cœur y demeurera éternellement. » Ces effusions qui, malgré leur accent presque mystique, ont pour auteurs des adolescentes élevées par des laïques, traduisent dans ses premières manifestations le besoin de tendresse active et de dévouement, qui dans la famille est le privilège habituel de la femme non déformée par des influences factices : par une pente naturelle, elles vont aux personnes, dont le jeune cœur croit avoir reçu du bien ou avec qui il peut communier dans la participation aux mêmes émotions, aux mêmes souvenirs.

Quand l'une des deux amies est plus jeune, il semble que le sentiment de l'aînée prenne spontanément le caractère maternel. Dans un journal intime, l'auteur appelle son aimée « ma chère petite Marie... mon ancienne petite fille... ». A vrai dire, l'amour des petits est, à tout âge, l'instinct féminin le plus profond comme en témoignent non seulement le goût persistant de la fillette pour les poupées, mais aussi le plaisir évident avec lequel elle s'occupe des bambins. Ce sentiment semble, à la puberté, sinon acquérir une force nouvelle, du moins devenir plus conscient de lui-même. Par exemple, l'idée d'un petit neveu à amuser suffit à écarter la crainte d'un gros chagrin : « Il saura marcher alors. » On préfère une distraction de ce genre au plaisir d'un voyage en Italie : « J'aimerais mieux être à la maison et porter mon petit frère Benjamin. » Ou bien on s'apitoie sur des bambins déguenillés et on leur donne des caramels : « Comme ils sont faciles à contenter, ces pauvres petits êtres, et comme on est heureux de les voir se réjouir pour si peu de chose. » Ces citations que je pourrais multiplier, émanent de jeunes filles âgées de quatorze à quinze ans.

Mais sous la femme qui s'ébauche, la fillette persiste encore, Ces mêmes adolescentes se battent comme des gamines, parfois avec leur amie. Elles ne voient dans le mariage d'une parente que l'occasion de danser presque toute la nuit : peu leur importe d'ailleurs que ce soit avec des jeunes filles ou avec des jeunes

gens. Ceux-ci pour le moment servent surtout de cible à leurs moqueries, et je regrette de ne pouvoir citer entièrement, parce que trop longue, une histoire cocasse de parapluie que je trouve dans un carnet intime : il s'agit pour deux collégiennes de quatorze à quinze ans d'emporter un souvenir d'un grand jeune homme qui, par ordre de sa mère, leur a fait les honneurs de la maison familiale. « O joie ineffable! son chapeau et son parapluie étaient sur la table de la salle à manger et nous étions toutes les deux seules dans la chambre.... Avec la prestesse de l'éclair chacune arrache un fil du gland du parapluie et le cache à tous les regards. Pour ma part, je l'ai toujours gardé dans mon porte-monnaie et je vais le mettre ici (Il est, en effet, dans le journal intime, soigneusement collé au bout de la ligne où se termine la phrase). Que personne ne croit (*sic*) que je l'aime! Oh! non, bien loin de là, mais l'esprit est ainsi porté à s'amuser et à bâtir des choses romanesques. »

Aussi, faute de prendre les jeunes gens au sérieux, n'éprouvent-elles encore aucun embarras à jouer avec eux comme avec des camarades; mais elles sont loin de préférer leur société à celle des compagnes. Quand elles en reçoivent des compliments, elles n'éprouvent guère d'autre plaisir que celui de se voir traitées en grandes jeunes filles, état d'esprit qui leur est commun avec les fillettes de tout âge. Si quelquefois leur intérêt se porte sur l'un d'eux, c'est en raison du « bel habit noir d'Émile » ou de certaines qualités banales auxquelles elles n'attribueront plus tard que peu d'importance. En somme, elles sont encore, et pour plusieurs années, incapables de ressentir l'amour dans sa plénitude, ce qui, soit dit en passant, les expose à commettre en toute innocence ou par curiosité précoce de fâcheuses imprudences.

Tous les sentiments présentent chez la nouvelle adolescente cette même imprécision, ce quelque chose d'inachevé qui empêche de prévoir la place qu'ils occuperont dans la personnalité adulte. Est-ce une raison pour s'en désintéresser ou en interdire la manifestation spontanée, sans prétexte que celle-ci aurait quelque chose de choquant pour les adultes? C'est bien ainsi que procèdent certains éducateurs qui voudraient qu'une âme de quinze ans fût déjà taillée à leur mesure. Or, si l'on songe

que les jeunes filles, en raison de leur plasticité et de leur évolution rapide, ne tardent pas en général à substituer à leurs émotions originales des joies et des tristesses d'emprunt conformes au type communément adopté autour d'elles, on sera peut-être d'avis qu'il serait bon d'habituer l'adolescente à prendre conscience de ses tendances, de leur valeur, de leur rapport avec les fins familiales ou simplement humaines, pour que, au temps du bonheur ou des épreuves, elle eût une âme à elle pour goûter l'un et affronter les autres. On lui donnerait ainsi pour plus tard le goût de la vie intérieure, c'est-à-dire une disposition à préférer les joies simples et profondes aux plaisirs de vanité, la réalité aux apparences, en un mot la vie au bruit de la vie. A moins d'une véritable originalité à la fois affective et morale, une jeune fille qui de quatorze à seize ans acquerrait des connaissances sans recevoir des directions, ne pourrait que modeler ses sentiments sur ceux de son entourage ou des personnages littéraires, ce qui trop souvent équivaudrait à devenir incapable d'un sentiment à soi, autre que le désir permanent d'une attitude à prendre, d'un effet à produire, d'un rôle à jouer qui suscitât les applaudissements et, si possible, l'envie des spectateurs. Comment faire pour garder à l'adolescente et faire fructifier les richesses affectives qu'elle possède? Nous essayerons d'indiquer dans un prochain article quels genres de procédés la pédagogie génétique pourrait peut-être proposer.

Pierre Mendousse.

(*A suivre.*)

---

# A propos de la Sociologie.

Il est curieux de voir comme la « mentalité » positive a encore de la peine à se faire accepter, même des esprits cultivés, dès qu'il s'agit d'objets d'ordre humain. Combien Auguste Comte avait raison de dire que l'une des causes pour lesquelles les sciences les plus récemment apparues ont tant tardé à se constituer, est précisément qu'elles nous intéressent de trop près!

Au fond, nous avons du mal à nous défaire de cette vieille idée que la science est sacrilège et que, lorsqu'il s'agit de certains objets, observer, étudier, c'est déjà profaner! Nous sommes parvenus à nous en libérer à l'égard des Sciences Physiques, nous ne pensons plus que chercher à pénétrer les secrets de la nature soit une entreprise impie, et Prométhée, le réprouvé d'autrefois, nous est devenu sympathique. — Passe aussi pour la Biologie! Encore ne faudrait-il pas s'y aventurer trop loin; l'émoi soulevé par les théories transformistes notamment n'est pas encore apaisé. Mais que la Psychologie et la Sociologie ne s'avisent pas, en tous cas, de se présenter comme des sciences : « Adore et tais-toi », tel est ici le mot d'ordre!

Pour la Psychologie, on se débarrassera d'elle assez aisément. Ou bien on en reviendra à la conception des Écossais, de Reid surtout, et sous prétexte de rejoindre le sens commun, on réduira la Psychologie à n'être qu'une description purement littéraire, où la métaphore tiendra lieu de méthode. Ou bien on annexera de vive force la jeune science, nouvellement émancipée, à la Métaphysique et on lui déniera tout droit à l'indépendance. Et ces deux conceptions présentent ceci de commode qu'elles peuvent parfaitement se concilier et qu'elles ont reçu, par ailleurs, de certaines doctrines contemporaines, un appoint inespéré.

Pour la Sociologie, la chose n'est pas aussi facile. C'est donc

à la notion même de science sociologique qu'on s'attaquera. On proclamera que « les études sur la société, quelques regrets qu'on en ait, n'ont pas et n'auront certainement jamais le privilège d'une véritable méthode scientifique [1] », — que « la science sociologique n'existe pas [2] », — que « la sociologie ne peut constituer une science [3] ». On s'efforcera de montrer que « l'étude méthodique des Sociétés est impossible sans la morale [4] », — que d'ailleurs « personne n'est d'accord (*sic*) [5] » sur la méthode de la Sociologie, — que « l'économie politique suppose à elle seule de nombreuses sciences [6] », comme si la Biologie (qui est une science) ne supposait pas la Chimie, la Physique, la Mécanique et même les Mathématiques pures! — que « la politique n'a pas un caractère scientifique » et que « les préceptes de l'économie sociale sont fondés sur une confusion [7] », comme si la « politique » et « l'économie sociale », ces *sciences normatives*, faisaient partie intégrante de la Sociologie! — et l'on conclura que « les rêves » d'Auguste Comte et de Dürkheim [8] n'ont aucune consistance.

Le malheur est que cet état d'esprit menace de se répandre jusque dans les Écoles Normales — dont le programme comprend maintenant des notions de Psychologie et de Sociologie, — puisque certains manuels de Sociologie composés à leur usage, en sont inspirés. Il nous semble que ce qu'il eût fallu faire en cette occasion, ç'eût été de mettre à la portée de nos futurs instituteurs les résultats déjà acquis en la matière, de leur donner surtout l'impression de l'effort accompli par notre école sociologique française et de leur faire connaître le nom de Dürkheim — généralement si ignoré du public — autrement que comme

1. Michel Souriau. *Notions de Sociologie appliquée à la morale et à l'éducation* (2e *année des Écoles Normales*), premier fascicule, p. 5. — Il n'existe pas d'ailleurs, que nous sachions, de sociologue qui ait poussé l'outrecuidance jusqu'à revendiquer pour la sociologie « le privilège », c'est-à-dire l'usage exclusif, de la méthode scientifique.
2. *Ibidem*, p. 16.
3. *Ibidem*, p. 18.
4. *Ibidem*, p. 11.
5. *Ibidem*, p. 17.
6. *Ibidem*, p. 20.
7. *Ibidem*, p. 22 et p. 123.
8. *Ibidem*, p. 16.

celui d'un rêveur. Là eût été, à notre sens, la véritable « probité intellectuelle ».

Au lieu de cela, on discute sur l'objet, sur les méthodes, sur la possibilité même de la Sociologie. Ces discussions, disons-le franchement, nous paraissent oiseuses, et il est en tous cas bien inutile de les exposer en détail à des débutants. C'est une illusion de logiciens que de vouloir qu'une science commence par définir distinctement son objet et ses méthodes, et qu'elle se mette au travail *ensuite*. En réalité, les choses ne se passent jamais ainsi. L'objet d'une science n'est distinctement défini que quand la science est achevée : c'est dire qu'il ne l'est jamais parfaitement. Quant aux méthodes, elles s'élaborent peu à peu, au fur et à mesure que les savants travaillent. C'est ce qui s'est passé pour la Biologie : Claude Bernard avait essayé de définir les phénomènes de la vie, et l'on sait qu'il avait cru pouvoir établir une distinction entre les faits de « destruction organique » et les faits de « création organique », ces derniers seuls constituant d'après lui, les phénomènes vitaux proprement dits. Or quel est le biologiste qui accepterait aujourd'hui cette distinction comme fondamentale? On sait combien elle a été combattue par Le Dantec. Claude Bernard n'en a pas moins créé la Biologie expérimentale, encore qu'il n'en ait certainement pas prévu toute la technique.

La situation est exactement la même aujourd'hui pour la Psychologie. Nos manuels classiques définissent encore le fait psychologique par la conscience. Mais il est bien peu de psychologues qui acceptent cette définition. — Auguste Comte niait que l'observation intérieure fût possible. Aujourd'hui, la plupart des psychologues de l'école expérimentale eux-mêmes déclarent que l'introspection est la base de la Psychologie, et que, si elle est insuffisante à elle seule, elle n'en est pas moins indispensable — Enfin, tandis que certains s'obstinent à nier la possibilité d'une Psychologie scientifique, celle-ci, grâce aux travaux des Binet, des Ribot, des Pierre Janet, des Georges Dumas, etc., — dont les noms ne sont pas moins ignorés du public que celui de Dürkheim, — s'édifie peu à peu et les résultats s'accumulent.

La question se pose exactement de la même manière pour la Sociologie. La difficulté qu'on éprouve à définir le « fait social »,

paraît à certains esprits, peut-être trop épris de logique, une objection insurmontable [1]. Et, de fait, la définition qu'en a donnée Dürkheim (on sait qu'il définissait le fait social par la *contrainte* que celui-ci exerce sur l'individu), paraît insuffisante : Dürkheim lui-même l'a reconnu et, tout en la complétant, il a déclaré qu'il ne s'agissait là, pour lui, que d'une définition provisoire, d'un caractère surtout pratique, et non pas d'une détermination de l'essence même du fait social. Dürkheim n'en est pas moins indiscutablement le créateur de la sociologie, et cette incertitude au point de départ n'empêche pas la sociologie de progresser. Les documents s'amoncellent, les recherches se multiplient, et le petit *Guide de l'étudiant en Sociologie* que vient de publier le « Centre de documentation sociale » de l'École Normale, révèle un stock déjà imposant de matériaux et d'instruments de travail. Il se produit donc pour la sociologie ce qui s'est produit pour toutes les sciences nouvelles : tandis que certains discutent encore le plan de l'édifice, que d'autres vont même jusqu'à contester la possibilité de le construire, les ouvriers se sont mis à l'œuvre; et, un beau jour, discuteurs et sceptiques sont tout surpris de constater que plusieurs pans de murs sont déjà debout, qu'ils sont parfaitement solides et qu'ils se raccordent fort bien les uns aux autres. Il serait déplorable que nos futurs instituteurs fussent tenus dans l'ignorance de ces résultats partiels et qu'on leur donnât à croire que, sous le nom de Sociologie, se dissimule en réalité un amalgame d'idées confuses et hétéroclites.

Mais la Sociologie n'est pas seule en cause. La question est, à notre avis, beaucoup plus générale et autrement grave. L'idée que les faits humains n'échappent pas à la science, est une des conquêtes les plus précieuses du XIXe siècle. Nier cette idée, n'est-ce pas en revenir, d'une façon détournée, à la thèse de « la faillite de la science »? Si vraiment la science n'a rien à nous

1. Il est certain, en tout cas qu'on ne peut pas le définir comme le fait l'auteur que nous avons cité plus haut et qui n'hésite pas à écrire (*ibid.*, p. 9) : « Toutes les sociétés sont des groupements volontaires. » Les premiers groupes humains ne sont certainement pas volontaires et nos sociétés contemporaines sont encore bien loin de l'être, en général (ex. : la patrie : bien rares sont les cas où l'on choisit sa patrie; — la famille : quels sont les enfants qui choisissent leurs parents ? )

dire sur les phénomènes qui nous intéressent le plus, si elle reste muette en face de tous ces problèmes, économiques et autres qui s'imposent à nous, comment certains ne seraient-ils pas tentés d'en conclure qu'elle ne vaut pas une heure de peine? Et comment les élèves-instituteurs, en particulier, qui sont bien obligés de se fier aux livres qu'on leur met entre les mains, ne seraient-ils pas conduits au scepticisme?

Il nous semble que le but à atteindre est diamétralement opposé à celui-là. Nos futurs instituteurs devraient retirer de l'ensemble de leurs études à la fois une très grande confiance en la science et une très grande prudence dans leurs affirmations. Cet état d'esprit, nulle science peut-être n'est plus capable de le leur donner que ces deux sciences en formation, ces deux sciences dans l'enfance, que sont la Psychologie et la Sociologie.... Relisons Claude Bernard! « Il faut croire à la science », écrivait le grand physiologiste, et il ajoutait tout aussitôt : « Le douteur est le vrai savant ».

« Il faut croire à la science », cela ne signifie pas, en effet, qu'il faille croire aux vérités scientifiques comme à des vérités définitives, immuables et absolues. Il ne s'agit pas de substituer de nouveaux dogmes à d'autres dogmes. M. Bouglé l'écrivait tout récemment en tête de ses *Leçons de Sociologie sur l'Évolution des Valeurs* : le « scientisme », pas plus que le « matérialisme », n'est le dernier mot de la sociologie. « Il faut croire à la science », expliquait Claude Bernard, « c'est-à-dire au déterminisme, au rapport absolu et nécessaire des choses, aussi bien dans les phénomènes propres aux êtres vivants que dans tous les autres ». Ajoutons : aussi bien dans les phénomènes d'ordre humain que dans tous les autres. C'est ce sentiment du déterminisme, cet notion des lois auxquelles obéissent le développement de l'esprit humain et l'évolution des sociétés humaines comme tout le reste, qu'il faudrait suggérer à nos futurs maîtres de l'enseignement primaire. Acte de foi, sans doute, puisque la Psychologie et la Sociologie sont encore bien loin d'être achevées, mais acte de foi nécessaire : car c'est l'acte de foi de la raison en elle-même.

« Le douteur est le vrai savant », ajoutait Claude Bernard, et ce n'était pas de sa part une inconséquence. Nous croyons qu'il y a des lois naturelles, pour les faits humains comme pour les

autres. Mais nous n'ignorons pas que ces faits sont extrêmement complexes et que nous savons encore bien peu de chose des lois auxquelles ils obéissent. La plus grande circonspection s'impose en Psychologie et en Sociologie plus qu'ailleurs. Il ne s'agit donc pas de celer aux élèves des Écoles Normales l'état encore embryonnaire de ces deux sciences. Ce qu'il faut, c'est, tout en leur faisant comprendre l'insuffisance actuelle de l'une et de l'autre — ce qui contribuera à développer en eux la prudence dans les affirmations et l'esprit critique, — leur inspirer une grande confiance dans l'avenir de ce double ordre de recherches.

Mais qu'on n'espère pas obtenir ce résultat en faisant d'eux des sceptiques. Car le scepticisme conduit souvent au dogmatisme; et d'ailleurs le scepticisme fondé sur une méconnaissance des résultats acquis et une absence d'information (quand ce n'est pas sur un refus systématique de s'informer), n'est-il pas déjà le pire des dogmatismes?

Armand Cuvillier,
Ancien élève de l'École Normale supérieure,
Agrégé de philosophie.

---

# Questions et Discussions.

---

## Vacances et cours d'Adultes.
## Premières réponses.

### I. — Vacances et petits congés.

« Depuis la guerre on est revenu au régime réglementaire. » Je ne le crois pas.

De même que, malgré les circulaires ministérielles, des départements ont conservé le pont de Noël au jour de l'an (en général les départements où les effectifs scolaires sont les plus réduits), des départements ont assuré par des artifices variés deux mois de grandes vacances à tout leur personnel.

Il y a un état de fait contre lequel il me paraît difficile de réagir, si même il est souhaitable d'essayer de réagir.

1° Les maîtres, même ceux qui ne sont que moyennement zélés, accusent souvent dès le début de juillet une fatigue évidente. Cela s'observe surtout chez les institutrices qui, en nombre croissant, enseignent dans les écoles de garçons (école de X : 8 classes dont 5 confiées à des femmes). Le personnel recruté de plus en plus parmi les femmes n'a plus la résistance d'un personnel où les hommes étaient en forte proportion.

2° L'installation défectueuse de la plupart des écoles rend le travail très difficile en juillet (fenêtres sans persiennes ou sans rideaux ouvrant en plein midi, entassement d'élèves sur des surfaces restreintes, jusqu'à 40 élèves sur 26 mètres carrés et dans 32 mètres cubes). La mentalité des instituteurs a évolué : il y a vingt-cinq ans on passait sur ces questions d'hygiène : aujourd'hui on les évoque et si les inspecteurs du travail dans l'industrie visitaient nos écoles ils dresseraient des contraventions.

3° Dans les campagnes où la fréquentation est excellente, et même dans des villes il y a un fléchissement caractérisé des effectifs en juillet.

4° Les examens du certificat d'études, fixés nécessairement en juin dans les départements où les inspecteurs primaires sont appelés dans toutes les commissions des brevets, obligent les maîtres à terminer l'étude des programmes pour le 15 juin au plus tard, les inspections cessent, il y a une sorte de fin anticipée de l'année pédagogique très marquée dans les cours moyens, et qui gagne les classes ou divisions inférieures. L'année scolaire expire dans une sorte de garderie. Et il n'y a pas du tout là un signe de la paresse du temps. Il en était ainsi quand j'étais écolier et les très honorables instituteurs qui m'ont élevé ne faisaient pas la classe en juillet comme ils la faisaient en mai.

Que les vacances aient six semaines ou huit, il y aura en fait cessation des études pendant au moins deux mois. Les instituteurs feront-ils de la présence dans leur classe en août, ou n'en feront-ils pas?

« Quant à nos petits écoliers, prolonger leurs vacances (au delà de six semaines) serait leur nuire. » « Ne savions-nous pas plus imperturbablement que nos élèves notre histoire et notre géographie? »

Nos écoliers ont bien leurs qualités. Je les crois plus vivants que leurs aînés de trente ans. Je crois qu'en composition française les candidats au Certificat d'études primaires élémentaires n'ont à craindre aucune comparaison. Ce ne sont là qu'impressions; mais en ce qui concerne la faiblesse en histoire et en géographie, a-t-on évalué le nombre de connaissances qu'un écolier de douze ans possédait en 1886 sur Louis XIV pour le rapprocher du nombre de connaissances sur un même sujet possédé par un candidat au certificat d'études en 1922?

Nos élèves sont faibles en histoire, géographie, orthographe. Je ne crois pas que ce soit l'allongement des grandes vacances (il occasionne exactement une perte de neuf jours de classe à l'effectif réduit de nos écoliers; le 15 août a toujours été férié) qui soit la cause du fait.

Mon impression est que la faiblesse de nos élèves est plus

grave. Tout le contingent d'élèves qui quitte l'école sans le certificat d'études, et il est énorme, a une excessive faiblesse en lecture.

Nos élèves ne savent plus lire parce qu'ils ne lisent plus. La géographie « rationnelle », l'histoire « comprise », les sciences par « l'observation », le dessin « affaire de sentiment », etc., ont diminué le nombre et la durée des leçons de lecture et le temps consacré occasionnellement en histoire, en géographie, en sciences, etc. à la lecture, Nos élèves n'acquièrent plus, par la répétition, l'automatisme de la lecture. Je trouve assez fréquemment des écoliers qui comprennent des mots d'un texte qu'ils déchiffrent péniblement. Les statistiques qui suivent l'examen des conscrits ne dénoncent pas le mal : une recrue qui ânonne est inscrite dans la catégorie des lettrés; mais le mal est profond. Une pédagogie théorique, applicable peut-être à l'élève d'un professeur qui serait géographe, historien, savant, qui découvrirait avec son disciple la géographie, l'histoire, la science, a été appliquée avec excès dans l'école, réunion d'enfants inégaux confiés à des hommes qui ne sont pas et qui ne peuvent pas être des savants. « Les perfectionnements apportés à nos méthodes d'enseignement » ont mis la lecture au second plan de nos préoccupations (dans combien de classes, à mes débuts dans l'inspection, n'ai-je pas interrogé sur tout, et négligé de faire lire?) et toutes les faiblesses de nos élèves, de leur médiocrité en orthographe au vide de leur mémoire en histoire, ne sont qu'aspects particuliers de la faiblesse en lecture.

Si on lit durant neuf jours de plus, en août, les choses iront certainement un peu mieux; mais le mal est essentiellement d'ordre pédagogique et son remède est de même nature.

Quant à l'opinion des familles, qui n'est pas négligeable, elle me paraît être la suivante :

Les grandes vacances sont de huit semaines. Mais cela est admis; l'on étonnerait beaucoup le public si on lui disait que les instituteurs n'ont que six semaines de vacances. Les campagnes sont très heureuses des huit semaines de vacances. On utilise les enfants au moment où les travaux des champs sont les plus variés et les plus impérieux.

Ce qui exaspère l'opinion, c'est le petit congé. Le pont Noël-

Jour de l'An n'est pas populaire; la fermeture de l'école pour un jour ou deux fait crier. Il s'ensuit une petite réforme de nos mœurs administratives. M. le Ministre donne encore beaucoup de jours de congé : dans le courrier du jour je trouve une autorisation pour les maîtres de se rendre à deux congrès : Ligue des Droits de l'Homme et Congrès de Mutilés. Des inspecteurs de tous degrés ne savent pas refuser une autorisation d'absence; dans le midi, au sud de la Garonne, les absences se justifiaient par des motifs parfois comiques, il y a quelque dix ans. Mais il y a des pays où les instituteurs ne demandent pas de congé qui ne soit vraiment justifié. Je crois même que les autorités locales accordent beaucoup moins de congés qu'il y a vingt-cinq ans. Elève, j'avais congé le jour du conseil de revision, du tirage au sort, du recensement des chevaux.... Je ne vois plus cela se produire, ou je le vois moins. Tout ne va pas bien dans la maison... mais tout n'y est pas sens dessus dessous.

S'il faut marquer dans certains coins du pays l'obligation de faire la classe chaque jour ouvrable, il faut en tout cas que la mesure n'ait pas un caractère vexatoire. Mettre la conférence pédagogique le jeudi, c'est une mesure vexatoire. La participation à la conférence est parfois très onéreuse; — dans un même ordre d'idées l'instituteur conduit une fois par an ses élèves au certificat d'études et, s'il est bon maître, va siéger dans une ou deux commissions d'examen. Ses frais sont élevés. L'abstention résultant de la mauvaise humeur est à craindre.

En résumé :

1° Que les vacances soient de six ou de huit semaines, le travail scolaire est suspendu pendant au moins deux mois de l'année.

2° La question des petits congés pour convenances personnelles est une question d'honnêteté et de fermeté de la part des autorités qui disposent de ces congés, — on vient de le leur rappeler.

3° Il est tout à fait souhaitable que le nombre des jours de congé soit le même dans tous les départements : pour cela, mettre à la disposition des Inspecteurs d'Académie un certain nombre de jours de congé qu'ils répartiront conformément aux vœux du personnel.

## II. — Organisation de l'œuvre post-scolaire.

Le régime des deux semaines de vacances supplémentaires est parfaitement efficace et viable.

On exploite quelques cas malaisés à résoudre pour le démolir dans l'espoir d'arriver à l'égalité de vacances pour tout le monde, mais à l'égalité dans l'abondance, dans les huit semaines.

Des inspecteurs sont contre le régime car il oblige à un contrôle difficile, et à certains actes d'autorité. Je dirais pour mon compte à l'instituteur qui a un mutualiste, son fils ou un autre : « je ne vous laisse pas bénéficier des quinze jours; réclamez si vous le voulez et à qui vous voudrez ».

Je n'ai jamais connu de cas impossible à résoudre. Dans l'école où le directeur aura seul fait le cours d'adultes on n'aura pas les quinze jours, et ce directeur qui seul s'est chargé d'un cours d'adultes est un homme qui ne demandera, et pour toutes sortes de raisons, qu'à faire classe.

Si dans une école à 5 maîtres un seul a refusé sa collaboration, eh bien! il aura quinze jours, comme les autres. Je ne lui permettrais même pas de faire classe. Ses collègues lui en expliqueront la raison.

Des cas « limites » de cette sorte, je n'en ai pas rencontré. Toute mesure administrative crée en quelque endroit un imbroglio; suspend-on à cause de cela toute activité?

Le cas difficile et fréquent, c'est celui d'un homme estimable qui a fait des efforts et qui n'a rien obtenu. Il a ouvert son cours,... quelques inscriptions,... puis la pluie en décembre et dès janvier la reprise des gros travaux qui fatiguent l'adolescent.

Il y a l'adjointe qui a été malade ou fatiguée en hiver, etc.

Mais les instituteurs n'ont-ils pas leur valeur connue, chiffrée? Et les Inspecteurs d'Académie doivent-ils savoir appliquer un règlement avec bonté et fermeté?

Faute de fermeté de la part des administrateurs, il faut en convenir, le régime des quinze jours supplémentaires peut devenir inefficace. D'assimilations en assimilations (bibliothèque scolaire, études surveillées, et même surveillance de l'interclasse à midi désignée sous le nom de cantine,...) on peut arriver à

donner à tout le monde deux mois de vacances au grand préjudice de l'œuvre post-scolaire. N'incriminons pas le règlement; condamnons les hommes qui l'appliquent mal, ou qui sont incapables de l'appliquer.

Et donner deux semaines de vacances supplémentaires c'est, on l'a dit plus haut, ne rien donner qui soit pris sur la classe du jour, puisque cette classe du jour se fait alors mal et ne vaut plus rien.

Quant à payer l'œuvre post-scolaire par une diminution de quelques minutes de la durée normale de la classe, cela me paraît être une solution pleine de dangers.

1° C'est admettre que moins de six heures de classe suffisent, bien employées, à l'instruction des enfants de moins de treize ans. Précédent dangereux. J'ai la conviction que nous avons besoin de ces six heures, qu'elles sont nettement insuffisantes dans les écoles de campagne où le maître a des enfants de tous âges. Dans une école de campagne il y a trente leçons à faire par jour. Si l'école est à deux classes, il en reste encore quinze. N'aurais-je pas cette conviction de la nécessité des six heures de classe journalières que je serais encore pour l'intégrité de notre horaire actuel. Car, si on le touche, où s'arrêtera-t-on?

2° C'est donner alors qu'il n'y a que de faibles chances de recevoir.

Il ne faut pas s'y tromper, l'action post-scolaire n'est pas possible partout. La faible densité de la population, la dispersion des habitations, le régime de la propriété, etc. peuvent être des obstacles insurmontables. On créera un cours d'adultes et un patronage pour un adulte; vingt-cinq élèves de six à treize perdent cinquante heures données à un ou deux adolescents.

3° L'action post-scolaire n'est possible qu'à certains maîtres; elle est liée à l'autorité morale dans la commune. Quelques maîtres seulement sont capables de faire « quelque chose » qui vaille la peine d'être retenu. Si l'on veut ne donner qu'avec l'assurance de recevoir, c'est dans quelques rares centres que l'horaire journalier peut être écourté. Et si je les évoque dans mon esprit, je vois là un maître qui fait de l'action post-scolaire parce qu'il est pleinement et complètement instituteur, parce que la considération qui l'entoure l' « oblige ». Tous ceux qui ne

se trouvent pas dans cette obligation, et naturellement ils sont l'immense majorité, ne font pas d'action post-scolaire. Ils font une statistique post-scolaire, quelques dictées et quelques problèmes : le jeu n'en vaut pas la chandelle; c'est sans importance de leur donner quinze jours de vacances de plus; c'est une perte sèche de leur permettre d'abréger leur travail de classe de dix minutes. Ces dix minutes, c'est peut-être la dernière leçon de lecture qui s'en va.

En résumé :

Maintien de quinze jours de vacances supplémentaires (ou de huit jours) aux maîtres ayant participé à l'action post-scolaire, — rappel fait aux administrateurs de leur devoir d'appréciation bienveillante et ferme des titres à la jouissance de ces deux semaines de vacances, — et retour à un régime de classes où l'on accédera par un choix assez large où entrera comme un des éléments essentiels d'appréciation, l'action post-scolaire.

Il n'est pas douteux que dans ces conditions tous les maîtres produiraient un effort post-scolaire, et qu'ainsi serait réglée, assez petitement sans doute, mais y a-t-il possibilité de mieux espérer, la question de l'éducation post-scolaire, et réglée d'autre part la question des grandes vacances portées, pour presque tout le personnel, à huit semaines [1].

B...,
Inspecteur primaire.

*
* *

L'enseignement post-scolaire doit-il être obligatoire pour les maîtres? D'abord, on peut poser en principe que l'organisation post-scolaire doit être — sinon régionale — du moins locale. Et nous verrions volontiers l'Inspecteur primaire s'occuper, en collaboration avec les conseils des maîtres et les municipalités, de cette question si importante. L'instituteur serait chargé obli-

1. Le cas des écoles maternelles est assez embarrassant. Un bon comité de patronage fonctionnant bien vaudrait une œuvre post-scolaire, ou encore une garderie après la classe. On rendrait ainsi les écoles maternelles à une destination où elles auraient pu se tenir si elles n'avaient eu en vue que les besoins des familles : être des garderies, de bonnes garderies gardant longtemps les petits enfants.

gatoirement d'un service minimum quelconque. Il aurait d'ailleurs la liberté du choix : il ferait, par exemple, des cours d'adultes pendant l'hiver, ou bien des conférences populaires, ou encore il dirigerait un patronage. Mais quelle que soit la forme adoptée *le service post-scolaire devrait être obligatoirement institué dans chaque école primaire de France.*

Nous nous rallions volontiers à cette combinaison parce que, personnellement, nous ne croyons pas à l'efficacité d'une loi coercitive instituant l'instruction obligatoire des adolescents. Il est vrai, en effet, sociologiquement parlant, qu'une loi doit traduire les tendances obscures, mais profondes et irrésistibles de la conscience du groupe, car si elle ne consacre pas un état de choses entré dans les mœurs, elle reste lettre morte dans l'application. Or, que demain on déclare l'enseignement des adolescents obligatoire, aussitôt on déplorera l'absence de matériel et de locaux, l'hostilité des municipalités à cause des frais nouveaux qu'on impose aux communes, on verra beaucoup de maîtres se récuser soit par imcompétence, soit par accablement; on se heurtera enfin à l'indifférence ou à l'hostilité de la majorité des patrons, des familles et des intéressés eux-mêmes. On nous fait observer qu'en Allemagne on a créé les Fortbildungschulen à l'intention des adolescents et que cette institution prospère a beaucoup frappé certains de nos législateurs. Nous connaissons ces « écoles prolongées » pour en avoir visité quelques unes, mais nous ne sommes pas convaincu que le caporalisme et l'étatisme prussiens soient de mise en France. Cette question est une de celles auxquelles on peut répondre par une profession de foi; c'est pourquoi nous nous rallions à la solution proposée par M. le Directeur de l'enseignement primaire. Parons au plus pressé, faisons passer, si l'on peut dire, l'esprit post-scolaire dans les mœurs françaises, réorganisons l'enseignement des cours d'adultes et le moment viendra où le législateur opportuniste n'aura plus qu'à couronner par une belle loi notre œuvre d'éducateurs.

L'enseignement étant obligatoire, comment le rétribuer? Nous ne verrions aucun inconvénient à ce que l'instituteur se fît payer par ses auditeurs. Le traitement fixe a pour conséquence de nous donner trop de « fonctionnaires » tournant la meule sans foi ou

sans conscience professionnelle. Qu'on fasse payer les auditeurs et alors on verra, sous l'influence de ce puissant mobile d'action, tel maître, hier indolent, transformer ses méthodes afin d'attirer à lui le plus d'élèves possible. C'est un principe analogue que le Dr Gustave Lebon voudrait voir appliquer à nos Universités à l'instar des Allemands : « Nos voisins, écrit-il quelque part, ont trouvé le secret d'intéresser les Professeurs de Facultés à leurs élèves et de les obliger de se mettre à leur portée. La formule est très simple. Ce sont les élèves qui paient les professeurs et, comme il y a pour chaque ordre d'études plusieurs professeurs libres, l'élève va vers celui qui enseigne le mieux. » Pourquoi ne pas créer, *mutatis mutandis*, un système de rétribution semblable dans l'enseignement des adultes? Que si l'on nous affirme l'impossibilité d'appliquer cette méthode prétendûment inopérante ou antidémocratique, encore qu'on pourrait donner le cas échéant aux adolescents pauvres le moyen de s'acquitter, nous pensons que les cours d'adultes peuvent fonctionner tout de suite en attendant mieux, sans rétribution supplémentaire pour les maîtres.

Mais pour cela, il faut diminuer par ailleurs le service de l'instituteur. Car si vous ne payez pas, comment voulez-vous organiser le service post-scolaire? En diminuant le nombre d'heures de classe, et, à notre avis, on peut le faire sans inconvénient. En hiver, on restera dans le *statu quo*. Par contre, en été, pendant les mois les plus chauds, il serait très humain et très pédagogique de réduire le nombre d'heures de classe, mais uniquement dans l'après-midi. Les élèves, en effet, accablés par la chaleur sénégalienne de certains jours de juillet, ont grand peine à se montrer calmes et attentifs; certaines classes nombreuses sont bruyantes, leur atmosphère est lourde de toutes sortes d'orages et ni le maître, ni les élèves, ne font de bon travail. Qu'on ramène à deux le nombre d'heures de service dans les après-midi et l'on aura trouvé une solution au problème de l'éducation des adultes.

Quant aux vacances, nous avons une opinion quelque peu différente de celle de M. le Directeur de l'Enseignement primaire. D'abord, s'il n'y a pas de raisons plausibles pour accorder deux mois et demi de vacances aux enfants de l'école primaire,

comme à ceux du Lycée, nous ne voyons pas bien pourquoi on n'irait pas jusqu'à deux mois. Nous connaissons toutes les raisons qu'on peut invoquer pour n'accorder que le mois et demi habituel, mais les arguments, si forts soient-ils, nous émeuvent sans nous ébranler. Il est très vrai que la société Alfred Binet n'a pas prouvé qu'une interruption d'un mois et demi est moins bonne pour les études qu'une interruption de deux mois ou inversement; et même il est vraisemblable qu'en mesurant les souvenirs après deux mois de repos (à moins que le phénomène psychologique de la maturation de la mémoire ne nous réserve des surprises) on trouverait plus de déficit qu'au bout de six semaines ou de un mois et demi. Mais ce problème me paraît inutile à poser, car il m'a toujours semblé, — à moins que je ne me sois lourdement trompé —, que si, en droit, l'enfant de l'école primaire n'a pas deux mois de congé, en fait, il les prend. Qui ne connaît le régime de beaucoup d'écoles après le Certificat d'études? Qui ne sait que certains Inspecteurs primaires n'aiment pas à faire de tournées à l'époque dangereuse — pour les maîtres surtout — où l'année scolaire tire à sa fin. Que conclure? Sans uniformiser la réglementation, je pense qu'on peut sans inconvénient donner des vacances de deux mois aux enfants du peuple. On les placerait de manière à permettre, par exemple, au fils du fermier de faire la moisson et au fils du vigneron de faire la vendange. Cela fait, par respect des traditions, je ne demanderais aucun changement dans les autres congés. Mais j'insisterais pour les deux mois de vacances..., car à quoi bon chicaner pour quinze jours de plus à faire passer sur les bancs de l'école si c'est pour y chanter, comme dans Galathée : « Ah! qu'il est doux de ne rien faire! »

F. C...,
Professeur d'École Normale.

* *
*

Sur les « vacances et cours d'adultes » vous avez bien voulu demander l'avis des lecteurs de la *Revue Pédagogique*. Voici le mien, fruit de douze ans d'enseignement, de quinze ans d'inspec-

tion, de mes souvenirs d'écolier et de mes observations de père de famille.

La suppression de l'inégalité actuelle dans la durée des vacances des diverses écoles primaires amènera seulement la disparition des cours d'adultes qui ne fonctionnent guère que *sur le papier*, faute d'auditeurs. Les instituteurs continueront à s'occuper des œuvres sérieuses ayant une clientèle régulière. Il est néanmoins équitable de donner aux maîtres un dédommagement pour le travail supplémentaire qu'ils acceptent.

Le produit des subventions et rétributions diverses sera toujours insuffisant, surtout à la campagne.

La réduction d'une demi-heure et parfois même d'une heure de la journée de classe des jeunes écoliers ne me paraît pas présenter d'inconvénients sérieux. Les enfants ne travaillent pas utilement pendant six heures par jour. On peut maintenir le *rendement* actuel et même l'améliorer en réduisant les *temps morts* par une meilleure organisation. Il ne sera pas nécessaire d'augmenter le travail scolaire fait à la maison; ce travail est presque toujours de qualité très inférieure et présente plus d'inconvénients que d'avantages.

Il serait bon, je crois, de laisser à la classe du matin une durée de trois heures et de réduire à deux heures et demie ou à deux heures la classe du soir pendant laquelle le travail est moins intense et moins fructueux.

Dans bien des régions, la fréquentation est médiocre pendant toute la belle saison; dans une même localité, plusieurs maîtres se partagent alors quelques rares élèves. Pourquoi ne pas faire des groupements temporaires d'élèves de plusieurs classes? A Saint-A., chef-lieu d'un canton montagneux l'école de garçons a 5 classes et reçoit 200 élèves en hiver; mais l'effectif tombe au-dessous de 100 à partir de mai. Pour dédommager les instituteurs du travail considérable qu'ils fournissent en hiver pour toutes les œuvres scolaires et post-scolaires, je les autorise, de mai à novembre, à prendre à tour de rôle une demi-journée de congé supplémentaire par semaine. Cette expérience, poursuivie depuis trois ans, donne d'excellents résultats.

J'estime donc qu'une organisation plus souple de notre enseignement primaire pourrait permettre d'y incorporer les cours

d'adultes et autres œuvres post-scolaires sans augmenter la durée du travail des instituteurs et sans nuire à l'instruction des enfants de six à treize ans.

Je crois nécessaire pour les élèves et leurs maîtres huit semaines consécutives de grandes vacances. L'exemple donné par les établissements d'enseignement secondaire et la plupart des écoles privées, les travaux de la campagne, l'habitude qui se généralise d'envoyer les enfants de la ville pendant l'été à la mer ou à la montagne, font presque complètement déserter les écoles publiques après le 14 juillet. Mieux vaut donner franchement congé que d'obliger les instituteurs à rester dans les classes vides. D'ailleurs la température élevée qui sévit généralement entre le 14 juillet et 14 septembre ne permet pas de faire un travail scolaire utile. Mais, après cette dernière date, maîtres et élèves, bien reposés, peuvent se remettre allégrement à leur labeur. Il suffit, d'ailleurs, que le nouveau règlement fixe d'une façon uniforme la durée des vacances dans toutes les écoles primaires et laisse aux Conseils départementaux le soin de choisir chaque année les dates d'entrée et de sortie des élèves.

Des congés de *détente* d'une semaine chacun sont également nécessaires à la Noël et à Pâques. Il faut que les écoliers et leurs maîtres puissent se reposer de tout un trimestre de travail et assister aux fêtes familiales. Il est particulièrement nécessaire que les jeunes institutrices souvent exilées en des postes lointains puissent venir chercher du réconfort au sein de leurs familles. D'ailleurs, que nous le voulions ou non, les écoliers prendront toujours au moins huit jours de congé à la Noël et à Pâques. Donnons donc de bonne grâce ce que nous ne pouvons refuser!

A mon avis, les classes devraient donc être fermées pendant dix semaines entières durant l'année. Pendant les quarante-deux autres semaines il y a deux cent dix jours autres que les jeudis et les dimanches. Les fêtes du 1er et du 2 novembre, celle du lundi de la Pentecôte prendraient encore trois jours de congé. Je propose de fixer d'une façon ferme à *deux cents* le minimum des jours pendant lesquels les classes seraient ouvertes durant l'année scolaire. Les sept jours restants seraient laissés à la

disposition des inspecteurs d'Académie et des inspecteurs primaires pour donner congé les jours de réjouissances nationales ou locales, les jours des réunions corporatives des instituteurs et pour permettre aussi de donner exceptionnellement à quelques-uns des autorisations d'absence pour affaires personnelles graves et urgentes.

Les congés ordinaires et extraordinaires donnés pendant ces dernières années ont rarement permis de laisser les classes ouvertes deux cents jours par an. Les dispositions proposées n'aggraveraient donc pas la situation actuelle; ce serait même de solides clous plantés dans la *peau de chagrin scolaire* pour empêcher tout rétrécissement ultérieur. Elles ne mécontenteraient nullement les familles et seraient bien accueillies, je crois, de tout le personnel enseignant. Nous exigeons beaucoup comme quantité et surtout comme qualité de travail de ce personnel; nous devons donc soigneusement éviter de le froisser par des vexations inutiles. Les instituteurs et institutrices, qui font au chef-lieu de canton des voyages souvent fatigants et coûteux pour les conférences pédagogiques et les examens du certificat d'études, considéreraient comme une brimade la mesure qui fixerait toutes ces réunions les jours de congé. Et l'inspecteur primaire, comment pourrait-il recevoir les maîtres, les délégués cantonaux, les maires, s'il était absent de son domicile tous les jeudis?

En résumé, j'estime qu'il est utile qu'un nouveau règlement fixe à deux cents jours et à mille deux cents heures par an, la durée minimum du travail de tous les instituteurs et institutrices de France; mais, je crois qu'il faut laisser aux autorités départementales et locales un peu de latitude pour la répartition de ce travail aux diverses époques de l'année et entre les diverses œuvres scolaires.

J.

Inspecteur primaire.

# Notes pédagogiques.

## Dogmatisme.

« ... Mme X... n'accepte pas la discussion sur les méthodes pédagogiques ; elle a, sur tous les enseignements des idées bien arrêtées, — en conformité avec sa tranquillité. »

En lisant dans un rapport d'inspection cette phrase spirituelle, je me demande si elle ne s'applique qu'à Mme X.... Nous avons tous à faire notre examen de conscience pédagogique : les méthodes que nous adoptons sont-elles toujours celles qui conviennent le mieux à nos élèves, celles qui leur feront faire le plus de progrès ? Ne sommes-nous pas victimes de nombreuses illusions sur leur valeur et leur efficacité ? Ne croyons-nous pas trop souvent qu'elles sont conformes à l'intérêt de nos élèves, alors qu'elles sont simplement en « conformité avec notre tranquillité » ?

Le mol oreiller de la croyance où l'on s'endort en vertu de la loi du moindre effort, instrument familier de tous les dogmatismes, n'est-il pas particulièrement dangereux pour l'éducateur ?

## Ne faisons pas tout écrire.

M. X... ne peut pas faire une observation sans que cette observation doive être d'abord prise en note, puis transcrite sur le cahier. C'est enfantin. Les élèves sont accablés de devoirs que le maître n'a pas le temps de contrôler. Aussi trouve-t-on comme mots formés avec le préfixe *pré* : prestidigitation, et avec le préfixe *ar* : argenter et arpenter. Il est déplorable de laisser écrire aux enfants des monstruosités pareilles ; en soi l'exercice n'est pas très utile ; ainsi compris, il est nuisible.

### Composition française. — Ce n'est pas en écoutant une leçon que les jeunes gens apprennent l'art d'écrire.

Compte rendu d'une composition française en deuxième année. En réalité, c'est un cours sur le sentiment de l'honneur. Il a été question des copies au début, pour signaler les défauts de forme les plus communs, et pour critiquer sur le fond la confusion qui avait été souvent faite entre honneur et moralité, entre honneur et conscience professionnelle. Il en a été question encore à la fin pour lire les meilleurs passages. Mais la majeure partie de la classe a été prise par une véritable leçon de morale. Ce n'est pas ainsi qu'on apprend aux jeunes gens l'art d'écrire. On ne se perfectionne pas dans cet art en écoutant passivement les paroles d'autrui, mais en s'efforçant, la plume à la main, de trouver les mots et les tours qui rendent le plus exactement les nuances de la pensée et du sentiment. Traiter verbalement un sujet, avec toutes les imperfections de langage que comporte une leçon même bien préparée, ce n'est pas habituer les élèves à la précision de forme que doit atteindre une composition française. Chaque exercice a son but propre et doit avoir sa place distincte dans notre emploi du temps : les leçons de morale, d'histoire, de littérature, de sciences fournissent des idées; l'exercice de composition française n'a pas la même fin; il est destiné à fournir le moyen de formuler des idées en un langage correct et, s'il se peut, élégant.

### Description d'un tableau. — Elle ne doit pas se réduire à une énumération topographique.

Correction de devoirs français : description du *Serment des Horaces* de David. Le procédé indiqué par le professeur est tout à fait artificiel : on prend les personnages les uns après les autres; on dit tout ce qu'on voit, et l'enchaînement de gauche à droite donne le plan. J'ajoute que c'est fausser l'esprit d'observation des enfants que leur présenter comme également importants les détails du costume et l'expression de la physionomie ou les attitudes.

## Géographie.

## Une leçon pittoresque, documentée et rationnelle.

Étude des colonies anglaises en deuxième année d'école primaire supérieure : interrogations sur l'Afrique australe, leçon sur l'Australie. C'est bien : l'idée est claire, précise; il y a de l'élégance dans la composition et dans la démonstration. Le « pays à surprises » a été présenté avec un sens artistique du pittoresque; et sur les degrés de latitude, sur les hauteurs, sur la largeur des chaînes, des fleuves ou des barrières de rochers dans la mer, sur la longueur et le débit des fleuves, sur l'émigration, sur l'élevage du mouton, des précisions chiffrées sont données et commentées par des rapprochements avec les faits que les enfants connaissent déjà (exemple : ligne de latitude par le lac Tchad et Montauban; débit du Murray comparé au débit de la Seine, etc.). En même temps, l'explication rationnelle des faits les projette en pleine clarté, qu'il s'agisse du relief à l'intérieur, du climat et des productions, ou des côtes et du régime de la navigation et des ports.

## Les jeunes filles aiment-elles l'algèbre ?

M^me^ N... donne de ses problèmes des solutions arithmétiques horriblement longues et embrouillées, alors qu'avec un grain d'algèbre, l'introduction d'une inconnue (au fond, ce n'est même pas de l'algèbre) on achève tout en moins d'une minute ou deux par problème. Je fais faire moi-même, par les élèves, des problèmes du même genre, et aussi des problèmes plus compliqués : elles réussissent très bien, je n'ai pour ainsi dire pas à intervenir.

M^me^ N..... me dit qu'elle n'osait pas trop jusqu'ici donner ainsi des solutions trop faciles! que les jeunes filles n'aiment pas l'algèbre! Mais si, les jeunes filles aiment l'algèbre, et je les y vois souvent mieux réussir que les garçons!

### L'observation directe peut rendre originale une leçon banale.

... Cette leçon sur l'*eau d'infiltration* est un petit chef-d'œuvre de pédagogie. Sur ce sujet banal, il n'a été rien dit que de tout à fait original, la leçon étant le compte rendu d'une promenade faite dans le voisinage, où mille détails avaient été observés, notés, étudiés de près avec dessins et coupes. Leçon simple, leçon supérieure.

### Histoire ancienne. — Une classe modèle.

Leçon sur les conquêtes romaines et en particulier sur les guerres Puniques.

On voit immédiatement que les élèves ont d'excellentes habitudes : dès que l'on annonce la leçon, toutes ouvrent leur atlas et cherchent dans les manuels les cartes correspondant aux opérations.

La leçon est remarquablement construite, — elle est destinée à mettre surtout en relief la lutte entre Hannibal et Rome; le plan est très clair et le professeur le rappelle fréquemment afin qu'il se grave bien dans l'esprit des élèves; les choses essentielles sont mises en relief de façon saisissante, — des lectures excellentes, tirées de *Salammbô* et de Montesquieu, illustrent la description pittoresque et les explications de ces événements.

### Histoire contemporaine. — Une classe modèle.

La leçon porte sur le 18 brumaire et a été préparée par une interrogation excellente sur la campagne d'Égypte. Mlle M... a une voix très nette qui porte au loin, elle articule de façon à ce qu'aucune élève ne puisse perdre un mot de ce qu'elle dit; elle a l'art remarquable de tenir toute la classe en éveil, de susciter l'intérêt des élèves, de les obliger à réfléchir et à répondre clairement.

A tout instant, dès qu'elle prononce un nom célèbre (Jourdan, Masséna, etc.) elle s'assure en quelques mots que les élèves se

souviennent du rôle joué précédemment par ce personnage (« où l'avons-nous vu ? dans quelle campagne ? »).

Chaque événement est commenté et expliqué avec une netteté étonnante ; les comparaisons les plus heureuses avec le passé ou le présent viennent sans cesse à l'esprit du professeur ; et elle y apporte un tact, un sens des nuances qui est singulièrement rare.

Les élèves ont d'excellentes habitudes : elles ne perdent jamais de vue l'atlas ou les croquis que le professeur trace rapidement au tableau. Le plan de la leçon est si net, il est rappelé si souvent que les élèves les plus faibles ne peuvent pas ne pas suivre ; le tableau de la situation militaire de l'Europe au moment où Bonaparte revient d'Égypte est véritablement saisissant.

J'ajoute que M^lle^ M... a tout naturellement sur les élèves une autorité indiscutée ; elle les secoue, les stimule, les encourage, les rassure avec à-propos ; — elle s'exprime dans une langue à la fois élégante et familière.

### On retient longtemps ce qu'on a appris librement.

Les élèves récitent le lundi, choisissant elles-mêmes leurs morceaux. Je fais réciter (nous sommes le samedi). Très bien su et dit avec goût.

### Dans la bonne tradition de la science française.

Descartes visitait son boucher afin d'observer les rouages du mécanisme animal. Un professeur d'école normale visite l'abattoir et obtient qu'on lui envoie régulièrement des pièces qui servent à ses élèves pour leurs dissections.

# Chronique de l'Enseignement primaire en France.

---

L'ENSEIGNEMENT EXPÉRIMENTAL DES SCIENCES USUELLES A L'ÉCOLE PRIMAIRE (Bulletin de l'enseignement primaire de Vaucluse). Le Conseil général de Vaucluse ayant voté 2 000 francs pour l'outillage scientifique des écoles primaires, M. l'Inspecteur d'Académie a réuni une commission chargée de donner aux instituteurs des directives pour l'emploi de ce crédit. M. Calvet, professeur à l'École normale d'Avignon, a rédigé, au nom de cette commission, une intéressante notice illustrée qui indique aux maîtres un certain nombre des expériences qu'il est possible de réaliser avec un matériel modeste.

En outre, il a organisé à l'École normale six séances de manipulations réservées aux instituteurs. En voici le programme :

1º Travail du verre;

2º Examen d'une collection d'objets fabriqués avec des moyens de fortune. Expériences sur la dilatation. Distillation du bois.

3º Quelques expériences simples d'électricité;

4º Effet magnétique du courant : construction d'un électro-aimant et d'un télégraphe;

5º Analyse d'une terre;

6º Dosage alcoométrique d'un vin. Fabrication d'un savon.

Notons, dans la conclusion de la notice de M. Calvet, ce passage piquant : « Notre grand savant, Henri Fabre, se servait à un certain moment dans sa classe, pour préparer l'hydrogène, d'un pot à moutarde dont le bouchon était traversé par une plume d'oie et un tuyau de pipe; par le premier tube il versait l'acide et il faisait brûler le gaz à l'extrémité du second. Il ne dédaignait pas à certains moments de se servir d'une queue d'oignon comme siphon.

« Il faut prendre exemple sur le maître. Le recours à des procédés de fortune n'est pas seulement ce qu'il y a de plus méritoire; c'est aussi ce qu'il y a de plus démonstratif. »

❦

L'ENSEIGNEMENT LAÏQUE DOCTRINE DE VIE ET D'ACTION (Extrait d'un discours prononcé à Tonneins par M. l'Inspecteur d'Académie du Lot-et-Garonne). — Où, mieux qu'à l'école laïque ouverte à tous,

parce qu'elle exclut en droit et en fait les questions litigieuses, et parce qu'elle est gratuite au degré primaire et qu'elle doit le devenir toujours davantage au degré secondaire, — où, mieux qu'à l'école publique, école de la nation, non école de parti, et qui traite sur le même pied tous les élèves, — où pourrait être mieux réalisé l'idéal démocratique de paix sociale et de fraternité, d'égalité réglée par la justice, de liberté disciplinée par le souci du bien général? L'école laïque, telle que l'ont rêvée les grands éducateurs de la Révolution, Condorcet en particulier, — telle que l'ont réalisée leurs disciples, J. Ferry, F. Pécaut, et le dernier de tous, non le moins cher aux fervents de l'idée laïque, F. Buisson, — telle enfin que travaillent à la perfectionner leurs successeurs actuels, c'est proprement deux fois l'école de la démocratie. C'est d'abord la seule école d'État qui convienne à une société démocratique, toute autre étant contraire à ses deux principes de libre détermination de ses membres par eux-mêmes et de neutralité absolue. Et c'est aussi, comme l'ont vu les démocrates allemands eux-mêmes, l'école la plus propre à servir la cause de la démocratie et à la faire vivre, parce que les enfants y sont spécialement préparés à penser et à agir en citoyens, c'est à dire en hommes libres.

Car l'école laïque, ce n'est pas seulement l'école neutre, non confessionnelle, respectueuse de toutes les croyances. Elle est cela sans doute, mais autre chose encore et elle ne se définit pas par une simple négation. L'enseignement distribué par nos établissements de tout ordre a un contenu moral déterminé et nous ne donnons pas que l'instruction à nos élèves : ils reçoivent de nous une éducation positive. Le principe de l'éducation laïque, c'est celui de la démocratie : le respect de la conscience individuelle et partant de la conscience de l'enfant. « Un respect absolu est dû à l'enfance » : c'est en un sens plus profond que les Anciens que nous interprétons cette formule classique. Il n'y a rien de plus précieux au monde qu'un esprit, ni de tâche plus noble, je dirais même plus sacrée, plus sainte que celle d'aider un esprit à se développer, mais suivant sa loi propre. Quel attentat à la vie de l'esprit que d'imposer à l'intelligence de l'enfant une discipline où seraient arrêtés par avance le but, la direction, les étapes de son évolution! — que de charger cette âme originale en son fond, et susceptible de tant d'expressions imprévues, de la charger, dis-je, d'un système d'idées qui pèserait sur elle indéfiniment et dont elle n'aurait plus tard ni la force, ni le courage, ni même le temps de se dégager? Respectez cette âme ignorante de sa voie et de sa destinée, dites-vous qu'elle est le mystère même le plus profond qui soit au monde; dites-vous que cet esprit, le bien le plus précieux que puisse vous confier un père ou une mère, vous avez pour mission, non pas de l'enfermer dans une formule définitive, mais de l'aider à éclore, à se développer, à se manifester dans sa fraîcheur et sa nouveauté, comme une fleur nouvelle qui dégage un parfum inconnu. Laissez la voie ouverte à toutes les révélations, quelles qu'elles soient : l'esprit souffle où il veut, n'essayons pas de le canaliser, ne

soyons pas pour ces jeunes êtres « étonnés et ravis » comme ces vents implacables qui, dans un Midi moins souriant et moins clément que le vôtre, ont fini par imposer à tous les arbres, à toutes les plantes la même posture inclinée et humiliée irrémédiablement.

Et il ne s'agit pas seulement de maintenir hors de toute atteinte maladroite les âmes de nos enfants, frémissantes, toutes pleines de mystère et riches de tant de possibilités. Nos écoles sont, en outre, en mesure de leur donner des directions morales fécondes. Ce n'est pas ici le lieu de les définir toutes. Mais j'en indiquerai deux ou trois. Vous exciterez l'admiration des enfants en leur faisant sentir la variété prodigieuse des êtres et la multiple splendeur des choses, et vous mettrez en eux le germe de la sagesse en leur montrant la nécessité des lois naturelles et de certaines lois économiques. Quelle portée morale n'a pas un enseignement puisé aux sources des sciences d'observation qui révèlent l'infinie diversité des formes de la vie et des sciences mathématiques qui témoignent de la fécondité inépuisable et de la puissance créatrice de l'esprit! Et qu'y a-t-il au fond de tous les systèmes traditionnels de morale et même au fond de toutes les religions, sinon cette idée éternelle de la nécessité des lois du monde et cette idée stoïcienne qu'il faut se résigner à l'inévitable? Or, apprendre à distinguer entre ce qui dépend de nous et ce qui échappe à notre puissance, entre les accidents et les fatalités de la vie, c'est le résultat de tout enseignement vraiment éducatif et c'est le principe de la morale. Voilà le véritable esprit religieux, sans étroitesse et sans limitation arbitraire, ouvert à toutes les hypothèses, curieux de tous les systèmes, car suivant la parole sacrée, où nous voulons voir la formule même de la tolérance, « il y a plus d'une place dans la maison de mon père ».

On n'a donc pas le droit d'accuser de stérilité l'enseignement laïque, sous le prétexte qu'il fait profession de neutralité et de tolérance. C'est, au contraire, une doctrine de vie et d'action. Représentons-nous un moment le rôle capital que l'école laïque a joué pendant la dernière guerre. On disait autrefois avec quelque vérité que l'instituteur allemand avait gagné la guerre de 1870; vraisemblablement parce que l'école allemande avait donné aux Allemands le désir, la volonté de l'unité allemande. Il est encore plus vrai de proclamer aujourd'hui que l'éducateur français a gagné la Grande Guerre, non seulement parce qu'il a combattu au premier rang, au cœur même du péril, comme officier ou comme soldat, non seulement parce que plus d'un quart des maîtres mobilisés sont morts à l'ennemi, mais surtout parce qu'ils avaient su inculquer depuis trente ans aux jeunes générations qu'ils avaient élevées les seules raisons de combattre, de souffrir, de mourir qui valent pour une démocratie qui veut rester digne de son passé incomparable et de la plus longue et de la plus merveilleuse histoire, — les seules raisons de soutenir jusqu'au bout une guerre juste, à savoir : *l'amour de la Patrie*, « les hommes passent, la patrie reste, écrivait un de nos morts, c'est l'essentiel » ; à savoir : *la*

*foi dans la France* : « Il ne faut, disait un autre dans un badinage sublime, il ne faut croire maintenant qu'en la France qui reste un « chic » pays malgré toutes ses fautes, le plus « chic » de tous les pays »; à savoir encore : *la foi dans le rôle humain de la France.* « Nous ne nous appartenons plus, ajoutait un troisième, nous appartenons à la grande cause de l'Humanité qui fera de nous ce qu'elle voudra »; à savoir enfin : *la volonté de justice* : « Le Français digne de son nom, proclame un autre maître héroïque, conscient de son histoire, fier de sa pensée ou de sa foi veut être juste ou ne pas être. »

Voici la leçon donnée par nos maîtres, voilà l'idéal dont ils ont vécu et pour lequel ils sont morts. « Nous continuerons la lutte à outrance, écrit l'un d'eux un mois avant sa mort (je l'ai connu jeune et intrépide dans l'affirmation des idées les plus hardies), nous irons à cœur joie jusqu'au bout. Il faut qu'après la guerre on puisse dire : les instituteurs sont de braves gens, ils ont fait vaillamment leur devoir; nous avions tort de les accuser d'antipatriotisme; il faut réparer cette injustice. Et cela nous l'obtiendrons, en nous sacrifiant tous, s'il le faut, pour le triomphe de notre chère patrie. » Voilà nos maîtres, voilà notre école!

Il nous est donc permis de dire après une expérience aussi redoutable et aussi douloureuse que notre enseignement laïque n'a pas fait faillite et que nos éducateurs se sont révélés aptes à remplir toute leur tâche. Puissent-ils, pour en rester toujours dignes et capables, être convaincus qu'ils exercent plus qu'un métier : une mission, et, si le mot ne vous effraie pas à Tonneins, un sacerdoce, un ministère qui doit les prendre tout entiers et non pas seulement quelques heures par jour! Qu'ils fassent rayonner autour d'eux cette ardeur de propagande pour l'école laïque qui éclairera les ignorances, dissipera les méfiances, désarmera les préventions. Qu'ils gardent surtout leur foi indéfectible dans la vertu d'un enseignement véridique et libérateur. Qu'ils se persuadent que, quelque pénible que soit leur mission, il n'en est pas de plus belle ni de plus touchante que celle de préparer à la vie les hommes et les femmes de demain; qu'il n'y a pas pour notre labeur de meilleure récompense que l'espoir de pouvoir se rendre cette justice un jour que l'on a bien mérité des enfants en les aidant à comprendre la vie et à en supporter les vicissitudes vaillamment. Il n'y a pas d'enseignement fécond sans amour : aimer les enfants, les faire travailler et donner soi-même l'exemple du travail, il n'y a pas d'autre devise du bon éducateur, ni d'autre secret du succès.



Un programme pour les cours d'adultes ruraux. — Lettre d'un instituteur au *Manuel général de l'instruction primaire* (25 mars 1922). Comment est composé l'auditoire de nos « Cours d'adultes ruraux »?

Nous y trouvons des jeunes gens de quatorze à vingt ans, ayant le Certificat d'Études primaires; d'autres, du même âge, moins avancés;

des adolescents ayant une bonne instruction et déjà l'expérience de la vie; d'autres ayant une instruction tout à fait élémentaire.

En résumé, deux catégories d'adultes, deux catégories d'adolescents.

Élaborer un programme s'adaptant à un ensemble aussi disparate n'est pas chose facile!

L'expérience démontre cependant que nous pouvons, dans les communes rurales, faire quelque chose d'intéressant et d'utile pour les agriculteurs.

Pour cela, laissons de côté l'enseignement classique proprement dit. Libérons nos auditeurs de toute contrainte physique et morale! N'exigeons pas une discipline rigide. Faisons de notre cours une conversation amicale et non une conférence prétentieuse. Parlons de choses nouvelles!

Ce faisant, j'avais en 1920-21 groupé autour de ma table près de 30 auditeurs de tous les âges : il y en avait de quatorze ans, il y en avait de trente à quarante ans; il y en avait de peu instruits; il y en avait un breveté!

Eh bien! tous se pressaient pour suivre sur le plan cadastral de la commune les explications que je leur donnais. Tous s'intéressaient à ces figures géométriques, où ils retrouvaient la forme de leurs champs.

L'étude du plan, de la matrice, la division de la commune en sections, les mutations, le centime, le franc, le calcul de l'impôt foncier, la vérification des avertissements..., la rédaction de sous-seings privés, quelques notions élémentaires de droit rural : passages, servitudes, mitoyenneté..., syndicats agricoles, mutuelles diverses..., un peu de calcul appliqué aux questions pratiques usuelles : cubage, jaugeage, arpentage, tout cela me semblait parfaitement compris et goûté de tous.

Ajoutez à cela les lectures instructives et récréatives, pour lesquelles le breveté devenait un excellent collaborateur. Ajoutez encore les longues causeries sur la guerre auxquelles prenaient part les auditeurs anciens combattants, qui agrémentaient la causerie d'anecdotes vécues! Et vous aurez les plus grandes lignes d'un programme qui paraît applicable dans toutes les communes rurales.

❦

INITIATIVE. — LE BUDGET D'UNE BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE (Extrait du Bulletin de l'Enseignement primaire du Bas-Rhin. — Un instituteur du Bas-Rhin dont la bibliothèque scolaire comprend déjà, outre 330 livres allemands, 360 livres français, enrichit ses collections de la manière suivante :

« En venant chercher les livres, les lecteurs, enfants et adultes, jettent quelques sous dans un tronc. Je trouve ainsi de nouveaux fonds pour l'augmentation et l'entretien de ma bibliothèque. J'ai déjà plus de cent lecteurs dans mon petit village. Dans le dernier trimestre, j'ai prêté plus de 18 000 livres. »

Et il espère que sa bibliothèque comptera bientôt plus de 500 livres français.

❦

Les petits congés traditionnels sont-ils indispensables? (Extrait d'un rapport d'inspection du département d'Indre et Loire). — J'ai fait, le 28 février, jour du mardi gras, une tournée de surveillance au cours de laquelle j'ai visité 13 classes. La fréquentation était bonne.

Cette constatation est intéressante : elle prouve que les maîtres ont réagi contre la coutume de manquer la classe le jour du mardi gras qui était, il y a deux ans, un jour de congé. Le nombre des élèves présents variait des 2/3 au 3/4 de l'effectif. Encore quelques efforts, et la classe du mardi gras sera aussi bien suivie que celle des autres jours.

*Erratum.*

Initiatives : Les normaliennes travaillent pour les aveugles. *Lire* (Extrait d'un rapport de Mme la Directrice de l'Ecole Normale de *Digne*) et non de Nice.

❦

Une épreuve écrite au Certificat d'Aptitude Pédagogique. — *Sujet à traiter.* — Étant donné ce texte de leçon : « *La combustion* au cours élémentaire », *et les élèves de ce cours ayant été invités la veille, à faire toutes observations à ce sujet,* précisez :

1° Les questions que vous poserez aux enfants relativement aux observations qu'ils ont été à même de faire en dehors de l'école ;

2° Les constatations et expériences auxquelles vous aurez recours en classe ;

3° Les enseignements pratiques que vous tirerez de la leçon.

Puis, ayant brièvement justifié votre manière de faire relativement aux difficultés que vous aviez à vaincre, retracez sur votre copie, pour terminer, le petit résumé que les élèves ont été mis en mesure de faire eux-mêmes sous votre direction.

*Compte rendu de l'épreuve.* — La leçon proposée pouvait être faite presque exclusivement à l'aide des observations des enfants. Des questions posées suivant un plan déterminé permettaient de coordonner ces observations pour en déduire les notions essentielles. Quelques expériences simples achevaient de préciser certains faits insuffisamment observés. Cette leçon pouvait donc avoir le caractère vraiment concret, expérimental, qui doit être celui de l'enseignement scientifique.

A titre d'indication, voici les différents points qu'il convenait de mettre en évidence au moyen de questions, et des réponses des élèves.

1° *Quels sont les corps qui brûlent?* Bois, charbon, bougie, pétrole, etc....

Nous appellerons ces corps des combustibles, et le phénomène est la combustion.

2° *Que deviennent ces corps en brûlant?* La bougie se consume, le pétrole diminue dans la lampe, le bois laisse un peu de cendre. Les combustibles disparaissent;

3° *Phénomènes qui accompagnent la combustion?* La combustion dégage de la chaleur (chauffage) et produit de la lumière (éclairage). C'est à peu près toute l'utilité des combustions;

4° *Manière d'allumer le feu?* On emploie des corps très inflammables, soit par nature (allumettes, briquet à essence), soit par suite de leur état de division (petit bois, papier en feuille, etc.);

5° *Manière d'activer le feu ou de l'éteindre?* Les réponses des enfants devront faire ressortir la nécessité de l'air pour la combustion : le soufflet active le feu, des copeaux brûlent mieux qu'une bûche, l'étouffoir des boulangers arrête la combustion du charbon. Les expériences faites en classe : sur le poêle allumé, dont on fait varier le tirage, — avec une bougie enfermée dans un flacon clos, — avec un étouffoir constitué par une boîte fermant bien — achèveront de convaincre les enfants que l'air est nécessaire à la combustion.

Les enseignements pratiques et le résumé se déduisaient aisément de ce qui précède, et à mesure que se développait la leçon.

La grosse difficulté à vaincre était dans l'obligation de faire une leçon au cours *élémentaire*, donc une leçon simple, brève, limitée strictement aux notions essentielles et laissant des idées nettes dans l'esprit des enfants. En particulier, pour les enfants auxquels on s'adressait, il s'agissait de la combustion proprement dite, de la combustion vive, dont les caractères sont faciles à établir. Parler de la respiration, c'était compromettre la netteté des souvenirs, en tentant une généralisation hors de la portée des élèves[1].

Cette difficulté n'a pas toujours été résolue, ni même quelquefois aperçue. Dans beaucoup de copies, on trouve des développements ou trop abondants quoique simples, ou qui seraient plus à leur place dans un cours moyen.

Il faut aussi relever, malgré l'extrême précision du texte, des considérations trop générales sur le but et la méthode de l'enseignement scientifique ou sur la nécessité d'une préparation minutieuse de la leçon.

Quelques copies, cependant, ont montré une vision nette du but à atteindre et ses efforts heureux pour arriver à un enseignement vraiment concret et expérimental.

⁂

VICTOIRE DES CONFÉRENCES POPULAIRES SUR LE CINÉMA. — La scène se passe dans un village de Vaucluse. Un jeune instituteur réussit à

1. On remarquera que, dans ce compte rendu, il n'est question ni d'oxygène, ni de gaz produits par la combustion. (Nous sommes au cours *élémentaire*.) Cette sagesse n'est pas universelle. Trop souvent, dans nos écoles, on ne sait pas se tenir au niveau des plus petits.

attirer toute la population d'abord à l'école, puis, la salle de classe devenant trop petite, dans un local voisin prêté par le maire. Écoutons-le narrer son succès.

« Le nombre d'auditeurs, qui était de 60 à la première conférence, a rapidement dépassé la centaine et fini par atteindre 200 aux dernières réunions, *alors qu'au cinéma le dimanche, on ne distribue jamais plus de cent cartes.* Si on considère que Gadagne n'a que 800 habitants on peut dire, sans exagération, que la presque totalité de la population s'est intéressée à notre œuvre. Des familles entières étaient là : père, mère, filles, garçons. J'ai remarqué, en particulier un vieillard de quatre-vingt-six ans qui a suivi toutes les réunions et qui m'a déclaré, à plusieurs reprises, y prendre le plus vif plaisir. On y est même venu des campagnes les plus éloignées et des villages voisins. Et tout ce monde est toujours resté, jusqu'au bout, attentif et silencieux, sans trahir la moindre impatience, manifestant au contraire son émotion et sa joie par des applaudissements nourris et fréquents.

La semence avec un public si empressé et vibrant, est tombée dans un terrain favorable : il y a, en effet, à Gadagne un goût héréditaire pour les choses de l'art et de l'esprit. La population n'y a pas oublié qu'elle a été le berceau d'une renaissance littéraire : la renaissance provençale. »

Voici le programme de ces réunions :

1° Pourquoi nous ne lirons plus les livres de George Ohnet;

2° La vie et l'œuvre d'Edmond Rostand;

3° La vie et l'œuvre d'Alphonse Tavan, un des sept de Font-ségugne;

4° Corneille et Racine, Victor Hugo, Alphonse Daudet (lectures);

5° La culture de la vigne et du chasselas ; la nuit d'automne; deux contes de Paul Arène (lectures);

6° *Souvenirs de Savoie*;

7° Le tricentaire de Molière; l'auteur, sa vie, son œuvre; lecture d'un discours sur Molière; opinions de quelques écrivains et poètes;

8° *Li Cascarelletto di l'Armana prouvençau*; *Iphigénie* (lectures);

9° *Li pichot diabli blue*; pièce inédite de M. Achille Vidal; *Andromaque*, *Le passant*, *Le gendarme est sans pitié* (lectures).

Tel est le programme ingénieux, varié, adapté à la curiosité du public mais de nature à cultiver son goût, qui attire et retient toute une population villageoise dans une salle peu confortable, peu éclairée, devant une estrade faite de planches posées sur des chaises. L'ardeur des conférenciers et la qualité des sujets traités, des lectures faites explique ce triomphe.

❦

L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN INDRE-ET-LOIRE (extraits d'une note de M. Pagès, inspecteur d'Académie, publiée au *Bulletin départemental*). — M. le docteur Boureau, chargé depuis 1920 de l'inspection médi-

cale des pupilles de la nation d'Indre-et-Loire, a bien voulu nous faire part, dans les lignes qui suivent, de quelques-unes de ses observations :

« Lorsqu'on examine, écrit-il, un certain nombre d'enfants de Touraine, on est frappé du contraste que présente leur musculature du segment supérieur par rapport au segment inférieur.

« *En haut*, aucun relief musculaire, thorax maigre, pectoraux peu saillants, omoplates sous lesquelles peut s'insinuer le doigt, omoplates aplaties, dos rond, cou grêle.

« *En bas*, par contre, cuisses fermes, volumineuses, fessiers saillants, mollets musclés.

« Ces dissonances sur les mêmes individus sont-elles dues à la fréquence des végétations adénoïdes, à la scolarité, ou à l'absence dans notre région d'altitudes entraînant l'exercice des fonctions respiratoires ?

« Est-ce l'absence de muscles qui abaisse la valeur respiratoire, ou l'insuffisance de la capacité pulmonaire qui entrave le développement musculaire ?

« Quelle qu'en soit l'origine, on doit retenir le fait.

« Et on peut affirmer que l'*insuffisance respiratoire* des enfants est excessivement fréquente en Touraine, qu'elle explique la cote élevée de la tuberculose dans notre région. »

Ces remarques et la conclusion à laquelle elles aboutissent retiendront désormais l'attention de tous ceux qui, dans notre département, s'occupent, à un titre quelconque, d'éducation et d'instruction. Sans doute, il n'est pas certain que la scolarité soit la cause de cette faiblesse organique qui se révèle chez beaucoup de nos jeunes Tourangeaux. Mais ne peut-elle pas y contribuer? Personne ne nie qu'un enfant qui reste assis ou penché sur un pupitre pendant de longues heures, dans une atmosphère nécessairement confinée, ne vive dans des conditions peu favorables au développement des poumons. Comment combattre dès lors les effets de la station assise, surtout dans un pays peu accidenté comme le nôtre, si ce n'est par des exercices physiques appropriés ?

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

La gymnastique scolaire ne doit pas seulement comprendre des leçons régulières, mais, comme le prescrit l'arrêté du 18 janvier 1887 (art. 19), pour les écoles primaires, des exercices sur place, des mouvements respiratoires et correctifs exécutés en classe. La séance de gymnastique proprement dite aura lieu *tous les jours ou au moins tous les deux jours*, sous la direction du maître de la classe ou d'un professeur spécial. Les exercices correctifs et respiratoires seront exécutés, *une ou deux fois*, pendant la durée de chaque classe ou étude, LES FENÊTRES LARGEMENT OUVERTES, avec n'importe quel maître ou surveillant. Destinés à corriger les attitudes défectueuses de l'écolier ou de l'écolière, ils ne dureront pas plus d'une à deux minutes

et seront commandés par tout éducateur vraiment soucieux de la santé de ses élèves. Ils ne remplaceront, en aucun cas, la leçon complète et réglementaire de gymnastique éducative....

Pour compléter ces exercices correctifs, M. le docteur Boureau recommande les exercices suivants, susceptibles de *remédier plus particulièrement à l'insuffisance respiratoire :*

1° Exercices de *chant* exécutés debout et toutes fenêtres ouvertes;

2° Faire exécuter aux enfants de *profondes inspirations* et les faire compter à haute voix pendant l'expiration retenue. (Le chiffre atteint avant que l'enfant soit obligé d'inspirer à nouveau augmente à mesure que s'accroît la capacité pulmonaire);

3° Exécuter, en les exagérant et en comptant à haute voix, les *mouvements d'un nageur;*

4° Position de départ : bras le long du corps. — *Élever simultanément et latéralement les bras au-dessus de la tête.* — A la position d'arrivée, les faces dorsales des mains doivent se toucher, les bras maintenus en extension.

❦

La puériculture et l'hygiène a l'École normale d'institutrices. — L'école normale de Valence a organisé un cours très bien compris et très pratique de puériculture et d'hygiène.

Une consultation de nourrissons a lieu tous les jeudis, à l'école maternelle annexe, sous la direction du médecin de l'école normale, fondateur de « la Goutte de lait valentinoise ». Un groupe d'élèves de troisième année y assiste et ces jeunes filles servent d'auxiliaires : non seulement elles écoutent les conseils donnés aux mamans, mais elles pèsent les bébés, établissent les fiches. Après Pâques, moins novices, elles aideront, le jeudi après-midi, à la grande consultation, au siège même de « la Goutte de lait ».

De plus, deux fois par mois, le docteur fait à l'école une causerie d'hygiène, groupe les remarques éparses du jeudi, les complète, si besoin est. Il traite ensuite de l'hygiène de l'enfant à l'école, des maladies infantiles (dépistage et soins), des premiers soins à donner en cas d'accident. Et, comme l'institutrice peut être appelée au village à seconder un docteur qui ne fait que passer, les élèves-maîtresses de troisième année apprennent à faire un bandage, un pansement élémentaire, à poser une ventouse, à pratiquer une piqûre hypodermique.

Dans mainte école normale, on s'est préoccupé de ces questions, mais, à Valence, on a vraiment réalisé une préparation méthodique et de caractère pratique.

# Bibliographie.

I

## Livres de bibliothèque.

**La nouvelle éducation française**, par Joseph Wilbois, directeur de l'École d'administration et d'affaires, 1 vol. in-16 de 397 p., Paris, Payot, 1922, 10 fr.

Le titre peut tromper : l'auteur ne s'est pas donné pour tâche de décrire la nouvelle éducation française mais de proposer un plan pour l'éducation future des Français.

Cette éducation devra satisfaire aux besoins de la France de demain. Et ce qu'exigera la France de demain, c'est, pense l'auteur, de la moralité et de la discipline chez tous, de l'envergure et de l'audace chez les chefs. Nous devrons renoncer à nos habitudes de repliement, d'égoïsme, de restrictions et de mesure. M. Wilbois nous reprocherait volontiers de n'avoir pas eu dans la victoire d'autre ambition que de reconquérir l'Alsace-Lorraine : il fallait voir plus grand ! — N'était-ce pas voir grand que de ne rechercher d'autre victoire que celle du droit? Et cet idéal n'est-il pas plus noble que l'idéal impérialiste qui ne déplairait pas à M. Wilbois? Nous ne refusons pas de souhaiter, pour nos chefs de demain, de l'envergure et de l'audace, à la condition que ces belles qualités soient subordonnées à la volonté de justice qui est la volonté de la France.

Son but une fois défini, M. Wilbois étudie la matière que l'éducation a à mettre en œuvre : c'est l'âme de l'enfant. Nous ne nous arrêterons pas sur cette partie du livre, qui, comme toutes les autres, est très documentée, mais qui n'est pas et ne prétend pas être la plus originale.

Sachant ce qu'est l'enfant et vers quel but il veut le conduire. M. Wilbois n'a plus qu'à tracer la route qu'il lui fera suivre : c'est, après une partie « sociologique » et une partie « psychologique », la partie proprement pédagogique de son ouvrage. Laissant de côté les détails très abondants qu'il emprunte à tels ou tels auteurs (sa doctrine de la culture physique est celle d'Hébert, sa doctrine de l'éducation première est celle de M<sup>me</sup> Montessori, etc.), attachons-

nous aux idées qui sont propres à M. Wilbois. L'éducation, pour lui, doit nous préparer à la vie publique et à la vie privée. Or, la vie publique nous fait entrer dans trois groupements destinés à nous assurer la vie matérielle (corporation), l'ordre social (État), la vie intellectuelle (Église). Et la vie privée nous intègre à un quatrième groupement : la famille. L'éducation doit donc être réglée par ces quatre groupements : la corporation, l'État, l'Église, la famille. Auquel donner la prépondérance? Ce n'est pas à la famille, car, malgré l'apparence, ce n'est pas le groupement le plus important : l'homme, né dans une famille est destiné à vivre dans une autre ; on ne peut donc le préparer qu'à la vie de famille en général et non l'adapter avec précision à *sa* vie de famille. Ce n'est pas non plus l'État qui doit avoir la primauté en matière d'éducation, car l'État est une forme sociale en voie de dégénérescence ; après avoir tout attiré à lui, il se verra réduit peu à peu à un rôle très modeste. C'est donc la corporation et l'Église qui doivent avoir le dernier mot. C'est la corporation ou la fédération de corporations, qui ouvrira des écoles, fixera le nombre des élèves admis dans certaines d'entre elles, et l'Université se bornera à vendre aux corporations son enseignement. Quant à l'Église, M. Wilbois n'insiste pas trop sur les modalités de son intervention. Il ne définit même pas avec une grande précision ce qu'il entend par « Église ». Mais de différents passages de son livre il résulte nettement qu'à ses yeux « une école neutre est une école mutilée » et qu'une éducation laïque est une éducation incomplète. — Il nous semble tout à fait arbitraire de déclarer que, l'éducation devant préparer à toutes les formes de la vie, la société qui se charge d'organiser la vie spirituelle, l'Église, doit exercer une sorte de pouvoir pédagogique. Le grand effort de la pensée occidentale, depuis la Renaissance, n'a-t-il pas été de démontrer que la vie spirituelle échappe à l'organisation ecclésiastique, qu'elle trouve sa satisfaction dans d'autres formes sociales, que même toutes les formes sociales contribuent à l'alimenter et que de l'action réciproque et des interférences de ces divers facteurs résulte l'indépendance — l'indépendance sacrée — de la vie spirituelle? Pour ramener l'éducation sous la discipline d'une Église, quelle qu'elle soit, il faudrait avoir prouvé que toute la pensée moderne a fait fausse route. M. Wilbois ne le tente pas.

Serait-il plus sage de remettre aux corporations ou à leurs fédérations le soin de régler l'éducation future? Nous avouons n'avoir pas pleine confiance dans leur compétence ni dans leur largeur de vues. L'État, quels que soient ses défauts, a du moins une qualité : il peut voir, en matière d'éducation, ce qui convient à tous, ce qui unit les citoyens, ce qui cimente la nation et lui donne un même esprit et une même âme. Même fédérées (à moins que cette fédération ne reconstitue, sous un autre nom, un État, et je le crains, un État plus imparfait que le nôtre), les corporations n'aperçoivent les pro-

blèmes pédagogiques que sous l'angle étroit d'une excessive spécialisation, propre à diviser et à opposer les citoyens d'un même pays. Nous estimons donc qu'il convient de laisser à l'État et à la famille le droit de s'occuper de l'éducation des enfants. Ce qui ne veut pas dire que l'État et la famille se désintéresseront de la profession éventuelle des écoliers : ils devront, au contraire, en tenir le plus grand compte. Et, sur ce point, nous sommes d'accord avec M. Wilbois.

Quelle que soit sa profession future, l'enfant est destiné, suivant notre auteur, à y jouer soit un rôle « d'ouvrier », soit un rôle de « technicien », soit un rôle de « chef » ; ces mots ne doivent pas être pris — les deux premiers surtout — dans leur sens banal : ils désignent trois grades dans l'armée de la production (économique ou intellectuelle). Un comptable qui se borne à aligner des chiffres est un « ouvrier »; il est placé au rang inférieur dans la hiérarchie décrite par M. Wilbois. A chacun des degrés de cette hiérarchie correspond un degré d'enseignement. Aux futurs « ouvriers » suffit l'école primaire ou l'école professionnelle du 1er degré; les « techniciens » sont formés dans les écoles secondaires, les écoles techniques et les « Facultés inférieures » des Universités; les chefs, après avoir passé par les degrés précédents, étudient dans les « Facultés supérieures » des Universités; on pourra même les faire revenir, vers trente ans, après un stage en pleine vie active, dans des écoles d'application analogues à ce qu'on a appelé dans l'armée « l'école des maréchaux ». D'un degré à l'autre, le passage s'effectue au concours. Mais les épreuves de ce concours sont moins des épreuves de connaissances que des épreuves d'aptitudes. — Sur l'ensemble de ce plan, nous n'aurions guère de réserves à formuler. Quelques détails surprennent (telle la différence entre des Facultés inférieures et des Facultés supérieures) mais la surprise est peut-être provoquée par la terminologie de l'auteur plus que par le fonds de sa pensée. Il nous reste un doute sur la valeur des programmes qu'on enseignerait dans ces diverses écoles. Désireux de réagir contre nos habitudes, M. Wilbois réduit au minimum, dans les programmes qu'il trace, la partie positive, le nombre des connaissances à acquérir. Mais ce qu'il substitue aux programmes actuels est vraiment trop léger de substance. Et il ne tient pas un compte suffisant de la place qu'occupe aujourd'hui la science dans la vie : non seulement les « techniciens » mais les « chefs » doivent posséder de nombreuses connaissances. Et leur esprit risquerait de manquer d'envergure, leur volonté d'audace s'ils en étaient dépourvus. Il n'en est pas moins vrai qu'on trouvera dans cette partie du livre beaucoup d'idées suggestives.

L'intérêt du livre tout entier, c'est qu'il est écrit par un homme qui, tout en ayant connu l'Université, apporte dans l'étude des questions d'éducation, un autre esprit que l'esprit universitaire : il

s'inspire des habitudes et des préoccupations du monde du travail. Peut-être est-il moins révolutionnaire qu'il ne l'imagine et plusieurs des méthodes qu'il recommande comme des nouveautés sont déjà en honneur parmi nous. Peut-être est-il trop disposé à prendre de toutes mains ce qui lui paraît concorder avec ses idées favorites; son livre est touffu et inégal. Mais il fait réfléchir à chaque page : il invite l'éducateur à sortir de soi pour adapter l'école à la société; même lorsqu'on ne partage pas son opinion, on a profit à le lire.

**L'art d'apprendre**, par Marcel Prévost, Paris, Flammarion, 1 vol. in-12, 252 p., prix : 7 fr.

M. Marcel Prévost a un faible pour la pédagogie; c'est son violon d'Ingres. Entre deux romans, il écrivait jadis les *Lettres à Françoise maman*. Entre deux romans, il vient de composer un *Art d'apprendre*. Les pédagogues de profession ne peuvent que lui en être profondément reconnaissants : la forme aimable qu'il donne à beaucoup d'idées qui leur sont chères hâtera des progrès qu'ils sont unanimes à souhaiter.

Faut-il apprendre? Comment faut-il apprendre? Et que faut-il apprendre? Telles sont les trois questions que pose M. Marcel Prévost. A chacune d'elles est concernée l'une des parties de son livre.

Faut-il apprendre? Certes, il faut apprendre ce qui est utile au métier qu'on a choisi. Mais faut-il apprendre même ce qui n'est pas utile? Voilà ce qui intéresse notre auteur. Ou plutôt, se déclarant incapable de prouver qu'il faut apprendre même des choses inutiles, il se demande ce que signifie, en ce cas, le mot apprendre. Et il répond : « Apprendre, c'est s'incorporer des faits, des vérités, des sensations qui auparavant nous étaient extérieures. » Apprendre, c'est s'agrandir. — Nous accepterions volontiers cette définition ingénieuse. Nous croyons même qu'elle ne convient pas moins bien à l'éducation utilitaire qu'à l'éducation désintéressée : celui qui apprend les langues vivantes pour être interprète s'agrandit, s'incorpore des notions, tout comme celui qui les apprend pour le plaisir de les apprendre, ou pour goûter la joie de lire des auteurs étrangers. Il nous paraît artificiel d'établir entre deux modalités de l'art d'apprendre une opposition absolue. Et, même si l'idéal n'est plus aujourd'hui de restaurer « l'honnête homme » dont M. Marcel Prévost regrette la disparition, il ne cesse pas d'être ce que M. Marcel Prévost désire qu'il soit : apprendre, c'est s'agrandir.

Trois conditions sont indispensables, aux yeux de notre auteur, pour apprendre, pour agrandir son esprit, comme pour nourrir son corps : il faut y mettre de la volonté, de l'ordre et du temps. Toute acquisition intellectuelle doit être l'œuvre de la volonté, d'une volonté disciplinée, d'une volonté persistante. On n'apprend pas sans effort, sans effort méthodique, sans effort répété et prolongé. —

Nous ne pouvons que souscrire à cette opinion : loin d'être opposées, l'instruction et l'éducation sont solidaires. On ne peut pas instruire sans former la volonté puisque la volonté est la condition primordiale de l'art d'apprendre. Si des adversaires reprochent à l'Université de négliger l'éducation morale pour se préoccuper trop exclusivement de l'instruction intellectuelle, nous les renverrons désormais aux pages dans lesquelles M. Marcel Prévost démontre victorieusement que l'art d'apprendre est avant tout l'art de vouloir.

Comment apprendre ? Trois moyens s'offrent à nous : apprendre par soi-même en découvrant la vérité ; tenir la vérité de la parole d'autrui ; aller la chercher dans un livre. A vrai dire, les trois moyens ne s'excluent pas ; bien plus, il se complètent. Et il est bien difficile de se passer de l'un ou de l'autre. Une connaissance n'est bien acquise que si elle est retrouvée, redécouverte par un effort personnel. Mais, pour stimuler et guider la volonté de l'élève, rien ne vaut la parole du maître. Et pourtant, la parole du maître, quelle que soit sa vie et son efficacité, doit être complétée par la lecture patiente du livre qui, si muet qu'il soit, répète à volonté la leçon qu'on veut graver dans l'esprit. — Toutes ces remarques sont excellentes. Et nous voudrions pouvoir citer tout au long les pages où M. Marcel Prévost montre comment il faut écouter le maître, comment il faut lire un livre. Elles se résument en un mot : il faut écouter la plume à la main, il faut lire la plume à la main. Trop souvent, aujourd'hui, nos élèves demeurent, en classe ou en étude, les bras croisés. Sous prétexte de réagir contre l'abus des « notes », on les déshabitue de l'art de choisir, dans ce qu'il voient et entendent, l'essentiel : c'est cependant l'exercice intellectuel par excellence. M. Marcel Prévost le réhabilite et il a raison. Espérons que son autorité convaincra ses nombreux lecteurs : nos élèves n'acquièrent plus autant de connaissances que leurs devanciers parce qu'ils demeurent passifs devant leurs maîtres, passifs devant leurs livres, parce qu'ils ne savent plus prendre de notes.

M. Marcel Prévost réhabilite aussi la mémoire. D'accord avec lui sur le fond, nous lui chercherions chicane sur quelques détails. Il croit trop volontiers que la mémoire est une et qu'en exerçant une de ses formes on les exerce toutes. Il n'est pas sûr qu'en faisant apprendre par cœur autre chose que des textes classiques on cultive les formes les plus intelligentes de la mémoire. Mais combien il a raison de penser que la mémoire ne saurait être négligée et qu'on doit au contraire la cultiver « sans l'isoler de l'intelligence ». Et combien il a raison, ici encore, de recommander aux élèves, s'ils veulent retenir, d'apprendre la plume à la main. Peut-être, comme il le dit, la mode pédagogique des trente dernières années a-t-elle détourné l'attention de ces exercices écrits. Elle a eu tort et la réaction contre cette mode, commencée depuis quelque dix ans, sera salutaire.

Enfin, M. Marcel Prévost, dans la dernière partie de son ouvrage, esquisse un programme d'enseignement. Simple table des matières : il faut apprendre des gestes (éducation physique), des faits et des raisonnements (éducation intellectuelle), des sensations (éducation artistique), il faut apprendre, en particulier des langues étrangères, cette étude fournissant l'occasion d'apprendre à la fois des gestes et des faits, des raisonnements et des sensations. On trouvera dans cette partie de l'ouvrage des vues ingénieuses : M. Marcel Prévost veut qu'on apprenne le latin pour se cultiver, pour connaître le français et pour connaître l'ensemble d'une civilisation, mais, bien que cette étude soit fort éloignée d'être utilitaire, elle sera menée à la façon dont certains pédagogues utilitaires conçoivent l'enseignement des langues : c'est par la méthode directe qu'on apprendra le latin. Ne nous attardons pas sur cette idée curieuse, pas plus que sur le chapitre suggestif que l'auteur consacre à l'enseignement des sciences abstraites. Et terminons en insistant avec lui sur le danger que présentent, pour les élèves, dans l'enseignement des sciences de faits, des livres trop touffus. Ce n'est pas que nous soyons toujours d'accord avec M. Marcel Prévost sur les livres qu'il conviendrait de mettre entre les mains de la jeunesse. Si nous sommes embarrassés, dit-il, prenons un livre « de marque » comme on prend un vin « de marque » lorsqu'on veut être assuré d'offrir de bon vin à ses convives. Et, comme livre « de marque » en histoire, il nous cite le « Discours sur l'histoire universelle ». C'est un peu comme si, voulant offrir à ses invités un champagne de marque, il choisissait une bouteille de « Dom Pérignon ». Les invités auraient le droit de trouver éventé ce produit de l'inventeur du champagne. Mais il n'en est pas moins vrai que nos auteurs de manuels ne prennent pas en considération suffisante l'âge des élèves et la capacité de leur mémoire. On croirait qu'ils veulent dispenser les enfants de lire les ouvrages de première main; ils bourrent leurs livres de détails : il en résulte que leurs livres ne sont plus des « précis », des « manuels ». Ils contiennent bien des choses qu'on doit lire mais qu'on n'a pas à retenir. Dans ces volumes énormes les élèves sont perdus. Même si M. Marcel Prévost n'obtenait d'autre résultat que de convaincre auteurs et éditeurs de la nécessité de la concision, son « art d'apprendre » n'aurait pas été inutile.

❦

**L'Enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille**, par André Gédalge, librairie Gédalge.

Cet ouvrage a pour but de propager une méthode d'enseignement musical élémentaire que l'auteur a appliquée dans quelques milieux et dont il a pu, dit-il, constater les bons résultats. Cette méthode a pour base essentielle l'éducation de l'oreille, et c'est là un principe excellent, qu'il est toujours bon de rappeler. Il avait pu échapper à certains de nos maîtres, parmi lesquels il est vrai qu'il y a trop peu

de musiciens dignes de ce nom. En fait, parmi ceux qui le sont, aucun n'a jamais douté que, pour faire de la musique, il faille chanter juste, et d'abord entendre juste. L'on ne peut méconnaître que ce soit là une première et grave difficulté de l'enseignement musical; mais plusieurs l'ont déjà abordée sans crainte. Le livre de M. Gédalge ne peut que les confirmer dans ces bonnes intentions, et les aider à les mettre en pratique: car il est plein d'utiles enseignements fondés sur une expérience sûre ainsi que sur un grand désir de contribuer à l'éducation musicale du peuple.

N'insiste-t-il pas quelquefois plus qu'il ne serait nécessaire sur des particularités qui gagneraient à être entendues à demi-mot? M. Gédalge déclare, dès la première ligne de son premier chapitre, que ses leçons musicales doivent comporter une grande part d'explications. Il n'a point tort, à condition qu'on n'éprouve jamais, à la lecture, le sentiment qu'il se perd dans trop de détails. Mais il veut toujours dire le pourquoi des choses : est-ce donc indispensable? Je n'ai pu me défendre de penser assez souvent qu'il rendrait de meilleurs services à ses petits musiciens, s'il leur apprenait à chanter quelques chants scolaires à leur portée, en ayant soin d'exiger d'eux une parfaite justesse d'intonation et d'autres qualités qu'on ne saurait trop tôt leur faire acquérir : à ces heureux résultats ne contribueront peut-être que faiblement les longues explications préconisées. Pécaut écrivait jadis : « L'enfant chante naturellement jusqu'au moment où il entre à l'école : entre nos mains, hélas! il cesse de chanter. Cette expansion libre et spontanée de sa vie s'arrête, et il ne reste plus que le labeur de l'intelligence. Qui ne voit le dommage, la perte irréparable?... » S'il fallait, par surcroît, que ce dommage, cette perte fussent le fait de l'enseignement musical lui-même, il faut avouer que ce serait fournir là un assez grave argument à ses adversaires. Et je songe, à un autre mot, de J.-J. Rousseau, celui-ci : « Les musiciens sont intraitables : pour eux, la musique n'est pas l'art des sons, mais la science des noires, des blanches, des doubles croches ». Je ne doute pas que M. Gédalge pense en effet, au fond de soi-même, que la musique est tout autre chose; mais il ne le manifeste guère. Les seuls exemples (ou peu s'en faut) auxquels il recoure, *Frère Jacques*, *J'ai du bon tabac*, offrent une matière peu musicale, si elle lui est commode pour ses démonstrations quant à l'intonation et à la mesure.

Le principe même de la méthode ne manquera pas de soulever des discussions. Ceux qui, antérieurement, s'étaient préoccupés de faire l'éducation de l'oreille avaient, pour la plupart, commencé par présenter la gamme dans sa division naturelle en deux moitiés qui ne sont inégales qu'en apparence : la quinte et la quarte se complétant l'une par l'autre pour former l'octave. La connaissance et le sentiment de l'accord parfait leur avaient ainsi semblé les premières notions à acquérir pour entendre juste; les intervalles intermédiaires

se plaçaient ensuite tout naturellement entre ses sons essentiels, et cette méthode paraissait être aussi logique que profitable. M. Gédalge commence par les degrés conjoints, et la quinte du son fondamental n'est rien de plus pour lui que n'importe quel autre degré. Je ne crois pas que ce procédé doive être tenu pour préférable à l'autre. Et quant au système qui consiste à faire lire les sons sur la portée sans en dire les noms, en remplaçant ceux-ci par des chiffres romains, il se peut aussi qu'il soit bon, si le maître sait bien l'appliquer; mais la pratique usuelle et antérieurement connue n'est point mauvaise pour cela, et je ne pense pas qu'il faille y renoncer pour adopter exclusivement une innovation dont le succès, qu'on nous signale, peut être dû aux mérites des expérimentateurs.

Ces méthodes valent en effet surtout par ceux qui les appliquent. Or il tombe sous le sens que si un musicien, un éducateur, un maître tel que M. Gédalge consent à se faire lui-même instituteur, il obtiendra des résultats qu'on ne saurait attendre d'un instituteur ordinaire. Mais observant les mêmes préceptes, celui-ci risquerait fort d'être beaucoup moins heureux. Et d'abord sa préparation exigerait qu'il s'assimilât les 240 pages très compactes d'un livre, rempli à coup sûr de vues judicieuses, mais encombré de minuties derrière lesquelles on a quelque peine à reconnaître le très sincère désir de simplification dont il est question dans la préface de l'ouvrage.

« Je soulèverai bien des observations et des critiques », prévoit M. Gédalge dans cette préface. Son livre, œuvre essentiellement personnelle, de mûre réflexion, de parfaite bonne foi, ne saurait laisser indifférent aucun éducateur qui s'intéresse aux progrès de la pédagogie musicale : même ceux qui n'accepteront pas toutes ses directions lui devront d'être mieux éclairés sur leurs propres raisons de penser et d'opérer autrement.



**Tableau géologique**, par R. Furon, préparateur au Museum national d'histoire naturelle, Paris, Blanchard, 1922. Prix : 6 f. 50.

Le tableau géologique de M. Furon est divisé en deux parties. A gauche, une énumération des ères et périodes géologiques avec l'indication succincte de leurs caractères généraux et le nom de leurs fossiles caractéristiques. A droite, des dessins représentant les principaux de ces fossiles. En haut, une petite carte géologique de la France et deux coupes montrant comment se superposent les couches de terrain entre Paris et Granville d'une part, entre Paris et les Vosges d'autre part.

Nous n'apprécierons ce tableau géologique qu'au point de vue pédagogique. A ce point de vue, il peut rendre des services : grâce à lui, maîtres et élèves peuvent, d'un coup d'œil, embrasser toute l'histoire de la terre.

Néanmoins, nous nous demandons à quelles classes il s'adresse et comment l'auteur entend qu'il soit employé. Il contient trop de termes techniques, trop de mots latins pour être utilisé dans l'enseignement primaire où les élèves n'ont pas à retenir les noms de tous les étages de chaque période géologique ni les noms scientifiques des différents fossiles. Et est-il bien utile, même dans l'enseignement secondaire, de loger dans la mémoire des élèves le nom de l'*Aporrhais pes pelecani* ou du *Ptychodus decurrens*? D'autre part, ce tableau, trop grand pour être placé dans les mains de chaque élève, est trop petit pour être affiché sur les murs d'une classe : il serait impossible à tous les élèves d'en déchiffrer de loin les caractères. Il ne peut donc guère servir à l'enseignement individuel et pas du tout à l'enseignement collectif.

L'ordre dans lequel sont disposées les ères et périodes géologiques n'est pas sans surprendre : l'auteur place en haut du tableau l'ère quaternaire et en bas l'ère primaire, tout en bas l'algonkien et l'archéen. On s'attendait à une disposition inverse. Sans doute, celle qu'a choisie M. Furon correspond à la disposition normale des couches terrestres partout où elle n'est pas troublée par des plissements ou des bouleversements. Mais, au point de vue pédagogique, combien il serait préférable de placer en premier lieu les couches les plus anciennes pour permettre à l'enfant de suivre l'histoire de la terre depuis l'archéen jusqu'au quaternaire? Il faudra l'obliger à un effort difficile pour lui faire remonter le cours du temps et l'amener à comprendre que l'éléphant et le rhinocéros qui figurent en tête du tableau n'ont pas fait leur apparition avant l'ichtyosaure dont il ne trouvera le nom que plus tard.

Nous nous demandons aussi pourquoi les géologues — le cas n'est pas spécial à M. Furon — n'adoptent pas, pour représenter sur leurs cartes et sur leurs coupes les couches de terrain, une gamme de couleurs dont l'ordre correspondrait à l'ordre des couches elles-mêmes. Pourquoi, par exemple, ne suivrait-on pas l'ordre des couleurs du spectre, en consacrant les nuances du violet, du bleu et du vert aux couches les plus anciennes pour réserver le jaune et le rouge aux plus récentes? La carte ainsi composée serait parlante : on n'aurait pas besoin de se reporter, pour chaque région étudiée, au tableau des teintes conventionnelles dressé arbitrairement par chaque auteur. Une association d'idées s'établirait naturellement entre chaque couleur et l'âge du terrain qu'elle symbolise. Si l'on prenait soin en même temps de ne choisir pour les périodes anciennes que les nuances les plus sombres du violet, du bleu et du vert, pour les périodes récentes que les nuances les plus claires du jaune et du rouge, on faciliterait plus encore la tâche de l'enfant. Les procédés actuels risquent de mettre du désordre dans l'esprit des élèves, de brouiller leurs idées et leurs souvenirs. Il serait bien facile d'y remédier.

## II

## Livres de classe.

**L'Avare**, les **Précieuses ridicules**, le **Misanthrope**, le **Tartuffe**, par Molière, édition René Vaubourdolle. Paris, Hachette. 0 f. 60.

Ces petites éditions, d'un prix minime, ont l'avantage de donner, avec le texte complet, les indications indispensables pour le comprendre. Sans doute, on a coutume d'avoir plus de notes, plus de précisions, dans une édition à l'usage des classes : mais l'essentiel se trouve dans celles de M. Vaubourdelle, et les lecteurs qui ne reculent pas devant la dépense auront toujours la ressource d'acquérir les éditions publiées autrefois par Gustave Larroumet ou Félix Hémon.

**Cent compositions françaises de morale et de littérature à l'usage des candidats au brevet élémentaire**, par Maurice Schöne.

Ce petit livre serait tout à fait recommandable si, au lieu de s'adresser aux candidats, il était réservé exclusivement aux professeurs des candidats : car les *indications* et les *développements* qu'il contient ne porteront tout leur fruit que si les candidats les adaptent au lieu de les apprendre par cœur et de les transcrire dans leurs compositions d'examen.

L'auteur a, volontairement ou non, été un peu cruel pour les comités chargés de choisir les sujets : « Nous nous sommes contentés, dit-il, de proposer ici des sujets qui ont été donnés lors des derniers examens dans différentes Académies. » Il lui serait, par suite, facile de rejeter parfois sur le sujet les critiques qu'on serait tenté d'adresser à ses *indications* ou à ses *développements*. On peut faire des réserves sur ses *indications* concernant le sujet suivant : « Pourquoi le XVII[e] siècle est-il appelé le grand siècle ? » Un enfant de quinze à seize ans assimilera-t-il bien les idées qui sont exposées par l'auteur ? Il est permis d'en douter : mais l'auteur est en droit de répliquer : « Un enfant de quinze à seize ans est-il capable de discerner ces qualités un peu hautaines qui caractérisent le XVII[e] siècle. Et que pourra-t-il dire de « l'œuvre » d'un grand historien du XIX[e] siècle (p. 87) ? »

A plus forte raison cet enfant aura-t-il de la peine à débrouiller dans seize vers qui ne comptent pas parmi les plus beaux de Lamartine « ce qui fait la grande poésie de ce passage » ?

Mais M. Schöne n'aurait-il pu écarter les sujets qui, ne répondant pas parfaitement aux instructions de 1920, courent le risque d'être de moins en moins souvent proposés aux candidats à mesure que l'esprit de ces instructions sera mieux compris ? Après tout, ne nous plaignons pas trop, de voir développer des sujets que les candidats n'auront plus, espérons-le du moins, l'occasion de traiter. Le danger

des livres comme celui de M. Schöne, c'est de faire croire aux candidats que, pour faire une bonne composition sur un sujet donné, il leur suffira de reproduire les « développements » de leur manuel. Sous ces réserves, l'ouvrage de M. Schöne est un des meilleurs qu'on puisse rencontrer dans ce genre un peu spécial.

❦

**200 problèmes et exercices. Arithmétique. Algèbre. Géométrie.** (*J. Baguet, Hachette éditeur*). (*Énoncés et Solutions*).

Ces exercices sont très variés et bien choisis « à l'usage des candidats au B. E. » Ils paraissent d'ailleurs avoir été proposés à l'examen en divers centres.

Un recueil d'*énoncés* est toujours commode et souvent utile. Instituteurs et professeurs pourront puiser dans l'ouvrage de M. Baguet. — Mais un recueil de *solutions* n'offre-t-il pas quelque danger? Un candidat soumis au régime des « corrigés », gratifié passivement d'une composition toute faite qui dissimule sous sa perfection le travail de recherche, ce candidat peut-il acquérir souplesse et vigueur d'esprit?

Pour apprendre à s'orienter, seul, dans une ville, il ne suffit pas de donner la main à un guide vigoureux qui marche alerte sur la voie directe et évite, sans explication, tout écart d'itinéraire. La solution d'un recueil est brève, nette, va droit au but. La solution éducative, en classe, commente lentement l'énoncé, avec figures, explications, arrêts, regards à la ronde, s'arrête surtout à la croisée des chemins, admet les hésitations, ne s'oppose pas aux maladresses, mais les fait sentir après coup, ordonne les tâtonnements, laisse visibles les efforts de recherche et de composition, fortifie l'initiative.

Notre critique ne s'adresse pas spécialement à l'ouvrage de M. Baguet, qui est aussi bon que possible dans son genre. C'est ce genre lui-même qui, favorisant l'inertie de l'élève, nous paraît en opposition avec la saine pédagogie.

❦

**Cours expérimental de physique** (Écoles primaires supérieures. — Cours complémentaires. — Trois années), par H. Grandmontagne et Roudil. — Librairie Larousse.

C'est une nouvelle édition d'un livre fort estimable, édition entièrement revue et modifiée en vue d'une adaptation étroite aux programmes du 18 août 1920

Le titre « Cours expérimental » s'explique par la constante préoccupation des auteurs de rattacher toujours l'énoncé d'une loi, d'un principe à des faits d'observation courante, à des expériences simples exécutées devant les élèves. Comme le promet la préface, les expériences sont nombreuses, réalisables avec un matériel réduit

évitant les appareils compliqués. Au surplus des données numériques, des graphiques viennent assez fréquemmeut préciser les conditions d'un phénomène et familiariser les écoliers avec la notion de fonction ou de loi physique.

Et l'on serait parfois tenté de regretter les facilités offertes aux maîtres par un ouvrage qui épargnerait à quelques-uns tout effort personnel. Déjà le premier contact est agréable par l'heureux équilibre du noir et du blanc dans chaque page, par la variété et la forme des caractères d'imprimerie, par la multiplicité des 525 figures (et je ne compte pas les portraits (?) de la galerie des physiciens illustres qu'on trouve à la fin du volume), par l'intérêt des images qui rompent la monotonie ou la sécheresse des dessins théoriques.

Chaque leçon est précédée d'une liste du matériel nécessaire à l'expérimentation qui l'illustrera, suivie d'un résumé synoptique auquel s'accrocheront aisément les connaissances exposées au cours de la leçon, complétée enfin par une série d'exercices de réflexion, de problèmes d'application, adroitement suggérés pour les interrogations de contrôle du travail des élèves.

Le programme est judicieusement divisé en 23 leçons pour la 1re année, 28 pour la 2e, 24 pour la 3e; ce qui permet des revisions ou même, pour une raison particulière, une halte de deux séances autour d'un sujet plus important ou plus difficile.

Des développements spéciaux, signalés par la finesse des caractères, peuvent être passés sous silence : ils sont destinés aux élèves les plus avancés. Des chapitres, ne figurant pas au programme, ne sont pas comptés parmi les leçons numérotées, ou forment un complément à l'usage des jeunes gens qui, ne devant pas poursuivre leurs études, s'intéressent néanmoins aux problèmes essentiels de la physique industrielle. L'un de ces chapitres publie des extraits de la loi du 2 avril 1919 et du décret du 26 juillet 1919 relatifs aux unités de mesure légale, couramment employées du reste d'un bout à l'autre du livre.

Les auteurs, croyons-nous, ne se seront pas donné une peine inutile : il suffira que maîtres et élèves ajoutent un peu d'eux-mêmes pour tirer le meilleur profit de l'ouvrage mis à leur disposition, et je suis convaincu qu'ils le feront avec plaisir, contents d'être guidés avec cette sûreté.

❦

**Cours de sciences physiques et naturelles** (Cours élémentaire et cours moyen), par P. Ledoux. — Librairie Hachette.

Ce volume est le second d'une série qui constitue un cours de sciences physiques et naturelles destiné aux écoles primaires. Il s'adresse aux élèves du cours élémentaire et de la première année du cours moyen, et de fait, par le choix des questions retenues, il est bien adapté à leur âge. Sur les 41 leçons de choses qu'il renferme, plus de trente se ratta-

chent à la connaissance des êtres vivants, plantes et animaux; et ce sont les meilleures. Dans les premiers chapitres, l'étude de phénomènes familiers conduit parfois à des explications surtout verbales (oxygène, azote, gaz carbonique), ou à des définitions théoriques qu'il conviendrait de préciser pour écarter de l'esprit des enfants, et peut-être de quelques maîtres, des idées fausses (la fumée est un gaz? coloré??). Mais, dans l'ensemble, les observations auxquelles il est fait appel, sont « bien fondées sur des faits de la vie journalière, et les expériences décrites sont réalisables sans aucun matériel spécial ».

Quels services peuvent rendre les résumés à apprendre par cœur, les devoirs écrits, dont le texte suit chaque leçon? L'intérêt du travail scolaire ainsi proposé est contestable; mais le bon maître ne recourra à ces suggestions que dans la mesure où il le jugera utile, et il trouvera dans le livre des informations qui lui faciliteront la préparation de sa classe et lui permettront de rattacher à son enseignement la justification de pratiques courantes d'hygiène, d'économie domestique et d'agriculture.

---

*Le gérant de la « Revue Pédagogique »,*

MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXXI. N° 8 Août.

# REVUE Pédagogique

## Le Rôle social de l'École maternelle[1].

Au moment où la France a besoin, pour se relever, de l'énergie de tous ses enfants, toute œuvre d'éducation est plus que jamais une œuvre sociale. Entendons par là qu'en élevant un enfant nous devons, d'une part, ne pas oublier les difficultés qu'il aura à surmonter pour se faire une place honorable dans la société, de l'autre nous attacher à faire de lui un bon ouvrier de l'œuvre de relèvement sans laquelle la France, aujourd'hui victorieuse, serait vaincue dans les luttes pacifiques de demain.

L'École maternelle peut-elle prendre sa part de cette tâche? Nous pensons que oui et que son rôle social est important.

L'École maternelle française est souvent mal connue, et jugée avec quelque dédain. Pour le public, elle n'est trop souvent encore que la garderie populaire où les enfants pauvres sont entassés sans qu'on se soucie beaucoup de leur hygiène ni de leur éducation. J'ajoute, non sans regret, qu'il ne serait pas nécessaire de remonter dans un passé très lointain pour trouver des Écoles maternelles pourvues comme mobilier de ce qu'on ne trouvait plus bon pour l'École primaire et confiées aux

1. Conférence faite au Cours Normal d'Éducation maternelle de la Seine.

maîtresses qui s'étaient montrées ailleurs nettement insuffisantes. Enfin les institutrices elles-mêmes considèrent souvent une nomination à l'École maternelle comme une disgrâce ou comme une situation d'attente.

On tiendrait, je crois, notre maison des petits en plus haute estime, et l'on y ferait aussi parfois de meilleur travail, si l'on comprenait bien la portée sociale de la besogne, en apparence modeste, qui s'y accomplit chaque jour.

Il n'est pas sans intérêt, pour juger de la place que tient l'École maternelle dans la société actuelle, d'examiner l'évolution qu'a subie l'idée qu'on s'est faite de son rôle social.

L'École des tout petits fut d'abord une institution de charité. Le nom de salle d'asile, encore écrit sur quelques-unes de nos écoles maternelles, indique bien quel fut à l'origine le caractère de l'institution. Ses créateurs et surtout M^me^ Pape-Carpantier eurent, sans doute, la louable ambition d'en faire autre chose qu'un refuge; mais, dans les grandes villes même, les ressources ne permettaient pas de multiplier les salles d'asile. Chacune d'elles devait accueillir un nombre considérable d'enfants et il était bien difficile, dans de telles conditions, de faire vraiment œuvre éducative. Et puis, on croyait souvent avoir assez fait pour les enfants du peuple quand on les avait mis à l'abri du froid et des dangers de la rue. La salle d'asile était un peu encore l'école de charité de l'ancien régime. Si elle était une œuvre sociale, c'était une œuvre dont le but était de « maintenir le peuple dans les limites de son horizon, de lui donner la notion de ses devoirs vis-à-vis des autres classes de la société. Moraliser le peuple, c'était surtout assurer son obéissance et son respect du pouvoir établi. »

Quand, en 1881, le ministre J. Ferry rendit à la salle d'asile le nom d'École maternelle qui lui avait été donné en 1848 et qui était peu à peu tombé dans l'oubli, on ne voulait pas seulement changer l'étiquette, mais aussi changer l'esprit de l'institution.

Le décret de 1881 donne à l'École maternelle une définition que celui de 1921 a conservée, c'est dit-il : « Un établissement où les enfants des deux sexes reçoivent en commun, les soins que nécessite leur développement physique, moral et intellectuel. »

Les expressions même du décret indiquent bien quel doit être le caractère de l'École maternelle, mais les textes sont en réalité ce que les fait l'opinion. Le souci qui dominait en 1881 c'est celui de l'instruction populaire, de la lutte contre l'ignorance. Il faut apprendre à lire au futur électeur; le peuple est bien convaincu que « quiconque sait lire est un homme sauvé ». La maîtresse d'école maternelle qui est une institutrice, sans formation spéciale, croit que la besogne la meilleure qu'elle puisse faire, et surtout celle qu'elle peut faire sans déchoir est une besogne d'enseignement, la maternelle est donc surtout École.

Il y a, sans doute, plus de respect de l'enfant du peuple dans le souci de l'instruire qu'il n'y en avait dans l'unique pensée de lui offrir un abri. Le caractère social de l'École maternelle ainsi compris n'est pas cependant très différent de celui de la garderie. Les enfants pauvres y sont toujours entassés dans des classes souvent surpeuplées, soumis à une discipline toute scolaire et à un enseignement auquel ils ne comprennent rien. Seul, l'enfant des classes aisées se développe librement sous la direction de sa mère, reste, presque chaque jour, à l'air libre dans un jardin particulier ou dans un square, s'instruit en jouant et en interrogeant ceux qui l'entourent.

Mais le temps a marché, il a même depuis 1914 marché à pas de géant. Les conditions de vie nouvelles qu'il nous a apportées, si pénibles à tant d'égards, ont plus fait, cependant, pour transformer notre école maternelle que les efforts de ceux qui, depuis si longtemps, l'avaient comprise telle qu'elle doit être.

La voilà loin en effet la salle d'asile un peu dédaignée, acceptée comme un pis aller par ceux mêmes qui en avaient le plus grand besoin, et regardée avec quelque pitié par les familles plus favorisées.

Que nous nous en attristions ou non, le fait brutal est là : la plupart des femmes sont actuellement obligées d'apporter à la famille l'appoint du gain que leur procure un travail extérieur rémunéré et beaucoup d'entre elles sont occupées au dehors au moins un certain nombre d'heures chaque jour. Si nous ajoutons à cela que les domestiques sont de plus en plus rares et représentent une dépense impossible pour les bourses moyennes; il en

résulte que beaucoup de mères de la bourgeoisie doivent confier leurs enfants à l'école de très bonne heure.

Le besoin est si pressant que la classe bourgeoise veut une École maternelle à elle qu'elle baptise « Jardin d'enfants » et qu'elle veut trouver au lycée ou dans une école privée? Cette concurrence, dont on s'effraie parfois, n'est pas pour nous déplaire. Elle crée entre le Jardin d'enfants et l'École maternelle une émulation excellente pour les progrès de tous deux.

Le Jardin d'enfants, d'ailleurs, n'existe pas partout, l'École maternelle le remplace souvent et si certaines mamans hésitent encore à y amener leurs bambins, c'est seulement quand elle n'est pas telle qu'elle devait être. L'une des premières fonctions sociales de l'École maternelle, c'est donc d'être telle que nul ne répugne à y venir et que nous puissions y voir réalisé le beau rêve de Michelet « d'une école vraiment commune où les enfants de toutes classes, de toute condition, viendraient, un an, deux ans, s'asseoir ensemble ».

« Nous nous hâtons, dit Michelet, de parquer nos enfants parmi les enfants de notre classe, bourgeoise ou populaire, à l'école, au collège, nous évitons tous les mélanges, nous séparons bien vite les pauvres et les riches à cette heureuse époque où l'enfant de lui-même n'eût pas senti ces vaines distinctions.... Nous préparons, par cet isolement précoce, les haines d'ignorance et d'envie, cette guerre intérieure dont nous souffrons plus tard. Que je voudrais, s'il faut que l'inégalité subsiste entre les hommes, qu'au moins l'enfance pût suivre un moment son instinct et vivre dans l'égalité. »

N'est-ce pas à la Maternelle qu'il est le plus facile d'atteindre cet idéal? Ce sont les tout petits surtout qui peuvent n'être pas encore gâtés par la vanité ou l'envie, ces vices de la richesse et de la pauvreté. Ici, d'ailleurs, nul programme ne nous arrête. Il n'y a pas l'enfant pauvre que la besogne professionnelle doit prendre de bonne heure et qui doit acquérir en quelques années un minimum de connaissances indispensables et l'enfant plus favorisé par la fortune qui peut passer au lycée de longues années. En attendant que le beau rêve de Michelet soit réalisé, que ces inégalités disparaissent pour l'école élémentaire, et que, pour les élèves plus âgés, les différences d'études soient fondées, non

plus sur les différences de fortunes, mais sur les différences d'aptitudes; les petits enfants de France pourraient nous donner, à la maternelle, l'image, si vainement cherchée ailleurs de l'égalité et de la fraternité.

Mais ce ne sont pas les enfants seulement que l'école maternelle doit rapprocher, ce sont aussi les parents. Partout où des fêtes, des causeries familières, parfois un ouvroir où l'on travaille en commun réunissent les mères de famille, la glace est bien vite rompue entre elles. Toutes deviennent confiantes quand il s'agit de leurs enfants; elles apprennent à mieux connaître l'institutrice dont elles comprennent et secondent les efforts et des liens de sympathie s'établissent, solidement noués par l'amour de toutes pour l'enfant. Les mamans les plus favorisées sont heureuses d'apporter à l'école des jouets, des vêtements, et, connaissant les enfants qui en ont besoin, elles savent aussi donner avec tact et discrétion, elles apprennent cette délicatesse du cœur qui est le signe de la véritable bonté.

L'École maternelle ne doit pas craindre, enfin, de chercher au dehors un appui et des ressources si souvent nécessaires car elle trouvera là encore plus d'une occasion d'heureux rapprochements sociaux.

Les comités de patronage, pour parler d'abord d'une institution officielle, n'ont pas seulement l'avantage d'apporter, à l'École maternelle une aide matérielle précieuse, ils la font mieux connaître, ils rapprochent d'elle des bonnes volontés qui sont heureuses de lui venir en aide. Les dames patronnesses savent bien quel bon travail font chaque jour avec autant de modestie que de dévoûment nos meilleures maîtresses; elles sont heureuses de les aider; connaissant les enfants, elles s'intéressent plus directement aux familles auxquelles elles s'efforcent d'apporter avec un secours matériel un appui moral.

L'École maternelle peut d'ailleurs être aidée de mille manières et ses maîtresses ne feront jamais trop d'efforts pour obtenir cette aide nécessaire. Il ne s'agit pas, entendons-nous bien, d'habituer les familles à tendre la main, à attendre du dehors comme une aumône le secours gratuit qu'elles considèrent comme un droit. Je n'aime guère par exemple que dans une école maternelle la cantine soit uniformément gratuite, les dons

de vêtements également répartis entre tous par une simplification commode et un souci mal entendu d'égalité.

Comme j'aime mieux cette institutrice qui ayant organisé une cantine par ses propres moyens et les ressources qu'elle a su se procurer, la fait vivre à l'aide du prix payé par les familles pour les repas de leurs enfants et trouve le moyen de ne rien demander à ceux qui ne peuvent réellement rien donner. Et cette autre qui ne donne pas au hasard à des mères mendiantes et négligentes des vêtements tout faits, mais qui réunit les mères qui ont quelques loisirs pour les faire travailler en commun, leur apprend à confectionner, à peu de frais, des vêtements chauds et commodes et profite encore de ces réunions pour donner bien des conseils utiles.

Les œuvres sont d'ailleurs souvent ce que les font leurs créateurs et il me paraît bon de faire très large la part de l'initiative et de l'indépendance individuelles. Ce qui me paraît essentiel c'est que le secours donné par ces œuvres n'ait pas le caractère d'une aumône lointaine et dédaigneuse. Il dépend du tact et de la délicatesse des institutrices maternelles qu'il n'en soit pas ainsi. Nous avons le droit et le devoir de tendre la main pour nos petits, mais en veillant à ce que l'aide donnée et acceptée soit une véritable aide fraternelle, sans morgue ou vanité chez les uns, sans humiliation ou avilissement accepté chez les autres. Il faut, pour cela, que le secours matériel ne soit jamais séparé de l'appui moral et de la sympathie.

L'École maternelle ne doit pas seulement sa valeur sociale à l'aide qu'elle apporte aux familles en remplaçant auprès de l'enfant la mère occupée ou absente et à l'heureux rapprochement qu'elle établit entre enfants et parents de classes sociales différentes. Son rôle nous apparaît plus important encore si nous comprenons bien la valeur sociale de la première éducation et les services que nous en pouvons attendre.

Les écoles de tous ordres et de tous degrés ont l'impérieux devoir de préparer à la société des hommes et des femmes robustes, de bons travailleurs qui apporteront à la tâche commune leur part d'énergie et d'effort. Mais ce devoir d'éducation physique (et nous savons de mieux en mieux tout ce que ces mots enferment) est plus impérieux et plus important peut-être à l'école

maternelle que partout ailleurs car c'est de ce point de vue surtout que les négligences ou les fautes commises pendant les premières années de l'enfant peuvent peser sur toute sa vie.

Il faut d'abord que l'enfant bien portant soit sûr de trouver à l'école maternelle le milieu sain et hygiénique qui lui est bien plus nécessaire encore qu'à l'adulte. C'est un crime contre l'enfance et c'est aussi un crime contre la société que d'accepter que l'École maternelle soit un taudis. Rien n'est plus attristant et plus révoltant que l'inertie de certaines municipalités fournissant à nos petits des locaux qui sont un véritable danger social. La maison d'école et surtout la maison des petits devrait être pour la maison familiale un exemple et un modèle et il est trop rare, malheureusement, qu'il en soit ainsi.

N'est-ce pas encore, du point de vue social, une action importante que celle qu'exerce l'École maternelle par les habitudes physiques qu'elle développe chez les enfants, et par eux, dans les familles. On a fort heureusement plus de temps à consacrer aux pratiques d'hygiène à l'école maternelle qu'à l'école primaire. On a un lavabo et généralement on s'en sert. On crée chez l'enfant le besoin d'air pur, de savon, d'eau claire; on exige des vêtements et des sous-vêtements propres et bien des mamans ont heureusement assez d'amour-propre pour ne pas vouloir que, de ce point de vue, leur enfant paraisse plus négligé que d'autres.

La cantine, quand elle existe, et qu'elle est surveillée par les institutrices, permet à celles-ci de donner aux mères d'utiles conseils et d'exercer par l'exemple, une heureuse influence sur l'alimentation dans la famille.

S'il appartient, dans une certaine mesure, à l'école de faire, pour ce qui est l'hygiène, l'éducation des familles, si importante du point de vue social, c'est l'École maternelle surtout qui peut assumer cette tâche non seulement parce qu'elle peut consacrer plus de temps aux soins qu'exige la santé de l'enfant, mais encore parce que l'institutrice maternelle est plus directement et plus fréquemment que l'institutrice primaire en relation avec les mères de famille. Nos tout petits sont souvent amenés à l'école par les mamans et celles-ci sont facilement attentives quand on leur parle de la santé de leur enfant. Les résultats

sont aussi plus facilement constatés. C'est un fait d'expérience qu'un être jeune est moins résistant et que les fautes contre l'hygiène ne tardent pas chez lui, à manifester leurs conséquences, mais aussi que sa santé générale et sa croissance sont très vite améliorées par une meilleure hygiène. Aussi est-il facile de convaincre les mamans qui voient rapidement les bons effets des habitudes conseillées, et de faire pénétrer ces habitudes dans la pratique journalière de la famille.

L'École maternelle bénéficie souvent aussi d'un avantage qui a généralement manqué jusqu'ici à l'École primaire : la visite d'un médecin inspecteur; l'institutrice, renseignée par le médecin, auquel elle signale d'ailleurs ses propres observations, peut éclairer les familles et les aider à dépister et à soigner des maladies dont trop de mères, même dans la classe aisée, ne soupçonnent pas toujours l'existence ou la gravité. Partout où le médecin fait consciencieusement son devoir son autorité donne une singulière valeur à l'action sociale que peut exercer l'école maternelle du point de vue de la santé de l'enfant et de son heureux développement physique. Dans certaines villes même où la surveillance sanitaire est complétée par les soins et les visites à domicile d'infirmières scolaires, c'est toute l'hygiène de l'enfant, parfois celle de la famille elle-même qui se trouve heureusement modifiée.

C'est encore et surtout à ce souci de la santé de nos petits que se rattache la collaboration avec l'École maternelle d'un grand nombre d'œuvres dont les bienfaits sociaux sont d'un si grand prix. Les comités de patronages déjà signalés, certains groupements d'infirmières bénévoles, les colonies scolaires, les hôpitaux d'enfants exercent de façons diverses leur utile action. Dons de vêtements ou de médicaments, visites à domicile, envoi d'enfants à la campagne ou à la mer, placement d'enfants malades dans l'établissement qui leur convient sont autant de manières d'aider les familles et de sauver parfois bien des existences d'enfants.

Mais il ne suffit pas que nous préparions à la France de demain une génération saine et vigoureuse, elle a besoin aussi d'hommes et de femmes droits, honnêtes, capables d'énergie et de délicatesse morale.

On pense trop souvent que l'éducation morale que peut donner l'École maternelle ne peut laisser de traces bien profondes et qu'elle ne peut avoir surtout, une bien grande portée sociale; ce n'est vrai que là où cette éducation est mal comprise.

Remarquons d'abord que l'école maternelle peut avoir la plus heureuse influence sociale par la coéducation qui en est la règle. On se préoccupe beaucoup, du point de vue social, de la lutte des classes. N'y aurait-il pas lieu de se préoccuper un peu aussi de la lutte des sexes. Les maladresses de l'éducation familiale et, avouons-le, de l'éducation maternelle bien souvent, ont contribué à développer chez les garçons l'orgueil naïf et sot d'être un homme, le sentiment exagéré de la supériorité de leur sexe et chez les filles la vanité, la coquetterie, un peu de mièvrerie et parfois de duplicité.

Les conditions de vie nouvelles qui ont ouvert à la femme un grand nombre de carrières autrefois réservées aux hommes, ont fait naître chez ceux-ci une inquiétude jalouse qui s'exprime parfois sans courtoisie et avec quelque brutalité. Il y a dans cette concurrence un ferment de troubles sociaux qui est bien loin d'être négligeable.

Une partie de ces maux pourrait être évitée si hommes et femmes se connaissaient mieux, s'ils avaient pris, de bonne heure, l'habitude de vivre en confiance les uns avec les autres. Si des expériences prématurées et conduites au hasard de coéducation à tous les âges peuvent, dans notre pays, avoir des inconvénients, ces inconvénients n'existent pas à l'école maternelle et là, une institutrice intelligente peut avoir la plus heureuse action en habituant garçons et filles à vivre comme vivent des frères et des sœurs dans une famille de bonne éducation. Elle leur apprendra la camaraderie confiante exempte de brutalités, de taquineries ou de luttes plus ou moins franches, l'aide et l'assistance aux plus faibles, enfin, si le mot n'est pas trop ambitieux, un premier sentiment de respect mutuel. Plus de droiture et de franchise chez les uns, moins d'égoïsme inconscient et de brutalité chez les autres, tels peuvent être les heureux résultats de la coéducation bien conduite qui peut établir, dès l'école maternelle, des habitudes d'amitié confiante, d'égalité bien comprise et de vraie fraternité.

Ajoutons que toutes proportions gardées, la vie sociale de l'École maternelle ressemble, plus peut-être, que celle de l'École primaire à la vraie vie sociale, parce que l'enfant y jouit de plus de liberté. Ce n'est pas seulement dans les jeux que les enfants ont à vivre librement ensemble; les exercices de la maternelle représentent une activité libre dans laquelle chacun doit apprendre à respecter la place, les moyens de travail, l'activité du voisin. En un mot, l'enfant de l'École maternelle fait, plus que celui de l'école primaire, l'apprentissage en liberté de la vie sociale.

Ajoutons enfin que l'éducation morale de l'école maternelle, faite surtout d'habitudes, doit être une véritable création, par la vie de tous les jours, d'un petit homme déjà moral et social.

Cela est vrai même des habitudes en apparence les plus modestes. Les habitudes d'ordre, de propreté, par exemple que les bonnes maîtresses savent si bien développer chez les petits sont importantes non seulement pour la santé physique, mais parce qu'elles sont dans la vie familiale, créatrices d'entente, de bonheur calme et de sérénité.

Faut-il ajouter que la politesse, la complaisance qui semblent, chez les Français d'aujourd'hui en voie de régression ont cependant une grande valeur sociale et nationale. N'en est-il pas de même des habitudes d'aide mutuelle, de l'obéissance acceptée à une volonté raisonnable et surtout de la droiture que nous devons exiger, avant tout, de nos petits et sans laquelle il n'y a pas de vie sociale.

Mais on ne s'occupe pas seulement à l'École maternelle de la santé physique de l'enfant et de ses habitudes morales; on s'attache aussi à développer, par les divers exercices, son adresse manuelle, l'acuité de ses sens, sa curiosité intellectuelle, et même la première ébauche de son sentiment esthétique. Partout où cette éducation est bien comprise et bien dirigée, elle a une réelle valeur sociale.

Le travail de nos petits qui se confond presque avec le jeu et leurs jeux qui sont de véritables travaux leur donnent l'habitude de l'activité joyeuse en vue d'un but déterminé et il est à peine besoin de souligner l'importance sociale de cette lutte contre l'oisiveté et la paresse. Le plaisir de l'activité sans con-

trainte, la joie de mener à bien l'œuvre entreprise, n'est-ce pas ce qui sera plus tard chez l'homme le désir de faire comme les autres sa tâche, de n'être pas un inutile.

Et que ne peut-on dire aussi de l'importance de plus en plus grande que prennent à l'École maternelle les exercices sensoriels. Apprendre à l'enfant à se servir de ses sens, à contrôler les données de l'un par celles de l'autre, n'est-ce pas lui donner déjà l'habitude de la recherche patiente et consciencieux de la vérité, de l'observation qui s'oppose au verbalisme et qui est la première condition de l'esprit critique.

Et de même, la maîtresse d'École maternelle qui s'attache à éveiller la curiosité de l'enfant, à provoquer ses questions et à y répondre, à développer son imagination sans la fausser, ne prépare-t-elle pas des esprits avides de recherche et de vérité, désireux de s'instruire et dont l'activité même est une première garantie qu'ils ne se paieront pas de formules et de vaines apparences.

Enfin si par la décoration des classes, par le choix des exercices manuels et surtout par la musique on développe chez nos petits un commencement de sentiment esthétique, ne prépare-t-on pas à la France de demain des hommes et des femmes qui s'éloigneront spontanément des plaisirs grossiers qui dans une société plus éprise de beauté et plus policée auront peut-être aussi plus de délicatesse morale. Voilà, peut-on dire, de bien hautes ambitions et il y a quelque illusion à espérer autant d'heureuses conséquences sociales de la modeste besogne qui se fait chaque jour à l'École maternelle. L'illusion serait, il est vrai, de croire le but tout proche et facile à atteindre et de penser surtout que des apparences suffisent à nous en rapprocher. Sans doute l'éducation physique qui est donnée à l'École maternelle est bien loin souvent d'avoir la portée sociale que nous avons indiquée, mais c'est lorsque la surveillance sanitaire et les habitudes d'hygiène sont inexistantes ou superficielles, et c'est précisément faute d'en voir toute l'importance qu'on se contente à si bon compte. Quand municipalités, médecins, infirmières, institutrices s'associeront pour faire tout ce qu'il y a à faire, le but pourra être vraiment atteint.

On peut faire la même remarque pour l'éducation morale.

Si nos petits restent assez peu sociables et civilisés c'est là où on ne cherche pas à obtenir d'eux des habitudes chaque jour contrôlées et fortifiées. Et cela est plus vrai encore de la première éducation intellectuelle qui est trop évidemment inefficace, si on ne l'adapte pas aux tendances de l'enfant et aux aptitudes qu'il importe de développer en lui. Mais pour que le programme esquissé ne nous apparaisse pas comme un rêve, il suffit de voir, et elles sont de plus en plus nombreuses, les écoles maternelles où des institutrices aussi intelligentes que dévouées ont su donner à leur effort la portée sociale que nous lui voulons.

Est-il besoin d'ajouter que l'œuvre commencée à l'École maternelle ne peut avoir toute sa valeur que si elle est continuée dans le même esprit et avec le même idéal à tous les degrés de l'éducation nationale? Si l'enfant qui entre à l'école primaire y perd les bonnes habitudes acquises à l'École maternelle, si l'on ne songe plus qu'à entasser dans son esprit un certain nombre de connaissances verbales; si, au lycée, on oublie que l'enfant doit être préparé de bonne heure aux tâches difficiles et spécialisées qui l'attendent, l'œuvre de l'école maternelle sera bien compromise. Aucun éducateur n'a le droit, actuellement moins que jamais, de s'enfermer dans une besogne de pur enseignement et de ne pas songer à l'œuvre sociale dont chacun doit prendre sa part. Il semble bien que les erreurs et les insuffisances que l'on peut constater dans les écoles de tous ordres et de tous degrés viennent bien souvent de ce qu'on ne s'est pas proposé ce « but supérieur à l'action de chaque jour » sans lequel on ne fait jamais œuvre vraiment bonne, sans lequel, surtout. on ne saurait être un éducateur Si nous demandons, au contraire, aux maîtresses maternelles de regarder d'un peu haut la tâche à accomplir, c'est pour qu'elles puisent dans cette vision quelque réconfort, un nouvel attachement à cette tâche et des forces nouvelles pour la mieux remplir.

Mme PETIT DUTAILLIS.

---

# La composition française à l'Ecole primaire.

---

## Le Plan.

Il serait présomptueux de vouloir traiter une question si importante en quelques pages. Ceux qui se sont spécialisés dans la recherche des moyens propres à améliorer cet enseignement savent que les problèmes à résoudre à ce propos sont multiples et délicats. Un seul d'entre eux sera donc abordé ici, capital il est vrai, celui du plan.

Qu'est-ce qu'un plan? Comment, quand doit-il être fait? L'expérience, j'allais dire la routine, répond : Un plan est indispensable à toute composition française et c'est évidemment par le plan qu'on doit commencer le travail. Si indiscutable qu'elle puisse paraître au premier abord, qu'on veuille bien faire attention que nous sommes à l'École primaire et que ce qui fait merveille ailleurs se révélera peut-être ici franchement dangereux.

Tous les éducateurs de l'adolescence admettent que le plan est la partie la plus délicate et la plus importante de la composition. Le plan fait, c'est-à-dire la synthèse des idées établie, il ne reste plus qu'à écrire, besogne relativement aisée. On a transporté en bloc le raisonnement à l'École de l'enfance, sans s'apercevoir qu'il s'applique plus justement à un écrivain qu'à un candidat au certificat d'études. On a oublié que le plan est un aboutissement, une conclusion; on néglige communément d'en enseigner les difficultés. On suppose le problème résolu. Il reste entier. Il y a là une lacune pédagogique à combler.

Un élève de Lycée ou d'École normale qui sait manier la phrase et développer un paragraphe, pour qui le vocabulaire, la conjugaison et la syntaxe n'ont plus — ou presque plus — de secrets,

considère son plan comme la clef de voûte de sa composition. C'est pour lui qu'il est vrai de dire — encore faudrait-il faire des réserves — que, le plan fait, le devoir est fait.

Il en est autrement pour un élève de l'École élémentaire. Toutes les difficultés s'offrent à lui de front; toutes lui paraissent également redoutables; toutes sont à vaincre en un temps étonnamment court. Elles doivent donc être divisées et échelonnées.

De plus, il est possible d'expliquer théoriquement les difficultés de la composition à un jeune homme qui saisit les abstractions du langage. Cela est impossible à l'École primaire où le maître devra amener l'élève à l'art de composer et à la science du plan par des moyens uniquement pratiques et concrets, sans raisonnement, à peu près sans qu'il s'en doute. Je serais tenté, pour ma part, de dire qu'à l'École primaire le plan est pendant longtemps un luxe inaccessible et qu'il doit être, non la première, mais la dernière des difficultés à aborder.

Je m'en expliquerai. Mais voyons auparavant quelle est la pratique courante.

En vertu d'un raisonnement qui a la fausseté et la solidité de certaines traditions, c'est par le plan que l'on fait toujours commencer aux bambins de onze ou douze ans leur petite rédaction. Le sujet à peine posé, il semble indispensable d'en chercher tout d'abord le plan. Certains maîtres l'imposent purement et simplement et ne laissent à leurs élèves que le soin de garnir ce cadre, d'habiller cette charpente, ce qui réduit la composition à un exercice de vocabulaire et de syntaxe appliqués. Ce procédé est un aveu de l'impuissance des élèves mais il a la franchise du renoncement.

Beaucoup plus généralement, on simule une recherche en commun des idées du plan. Les enfants, stimulés par l'interrogation arrivent à formuler quelques idées sans lien. Le maître accepte les unes, rejette les autres, ajoute celles qu'il avait écrites à l'avance sur son cahier de préparation. De cette collaboration fictive naît un plan. On l'écrit au tableau noir, ou le dicte, et, après avoir soufflé de satisfaction, chacun commence son « développement ». La besogne ainsi conduite n'apparaît pas comme inutile. Mais qui ne sait que trente élèves travaillant sur un plan unique fourniront trente épreuves du même cliché? Qui

ne connaît la désespérante similitude et la parfaite banalité des compositions ainsi obtenues? Et qui ne voit enfin qu'un tel procédé étouffe toute spontanéité, tue toute personnalité, et que la pensée que nous avions mission de faire libre, est au contraire mise en esclavage?

S'il faut un plan au devoir, ce plan peut-il, sans illogisme, être imposé par autrui? Ne doit-il pas être l'essence même de la pensée toute personnelle et originale de l'auteur? Il est cela ou il n'est rien. On aperçoit déjà que pour obtenir un résultat de cette espèce, une méthode vraiment psychologique et scientifique est nécessaire. On ne saurait se contenter ni du hasard de l'improvisation, ni de procédés si simples et si mécaniques qu'ils méritent le nom de « ficelles de métier ».

Le sujet du devoir est-il un proverbe? La ficelle consiste à en chercher le sens propre, puis le sens figuré. Ayez la curiosité de chercher le sens propre de : on récolte ce qu'on a semé; ou : pierre qui roule n'amasse pas mousse; puis écrivez sans sourire ce que vous aurez trouvé. On multiplierait trop aisément les exemples et l'on serait amené à cette conclusion que de telles compositions sont faites « par le dehors » au lieu de l'être « par le dedans ». Elles sont comparables à ces tapisseries que nos fillettes, guidées par un quadrillage colorié, couvrent de laines de toutes teintes. Ce n'est plus qu'un travail manuel.

J'ai, depuis de longues années, conseillé une méthode de travail que j'ose exposer ici parce que de très nombreux instituteurs en ont fait l'application patiente et progressive. Ils s'y sont tenus, faute de mieux peut-être, ou parce que les résultats leur ont paru satisfaisants. Toujours est-il que beaucoup d'entre eux ont obtenu de leurs élèves des plans personnels et logiques.

Tout le secret consiste à introduire une progression rationnelle dans le travail. Supposons qu'à leur sortie du cours élémentaire les élèves possèdent un vocabulaire suffisant, un peu de grammaire, et que, grâce à des exercices répétés de rédaction orale, ils s'expriment avec une facilité moyenne. C'est à cela que se réduit, au cours élémentaire, l'étude de la composition française et je souhaite à tous les maîtres un aussi beau résultat. A l'entrée au cours moyen, où les programmes de 1887 placent sagement les premiers exercices de rédaction écrite, on proposera à ces

élèves des sujets d'*observation directe*, et pour qu'il leur soit matériellement impossible de s'égarer, ces sujets porteront sur un objet unique, c'est-à-dire qu'ils présenteront le minimum de difficultés. Ne faire qu'une chose à la fois mais la bien faire, est, pour des apprentis, la condition de la réussite. Tout ce que l'élève observe par ses sens est sincère et vrai; tout ce qu'il écrit d'après leur témoignage est forcément dans le sujet. Le plan n'a pas à être inventé; il est dans l'unité de la chose vue et décrite. La description d'une rose posée sur le bureau de la maîtresse donne, dès octobre, des rédactions excellentes même chez les élèves peu douées.

Mais cette simplification ne peut acquérir la valeur d'un procédé qu'à condition d'être applicable à de nombreux sujets de rédaction. Or, on pense couramment qu'elle n'est possible que dans un très petit nombre de cas. C'est là une erreur que je serais trop heureux de contribuer à faire disparaître. Une grande quantité de sujets peuvent et *doivent*, à l'École primaire, être ainsi réduits à l'unité.

Il y a, dans la composition française telle qu'on l'envisage trop souvent et telle qu'on l'impose aux petits débutants du cours moyen, un certain nombre d'*éléments simples* qu'il est de toute nécessité d'étudier un à un, séparément, progressivement. Prenons un exemple. Il est fréquent de donner, à la Toussaint, le devoir suivant : « Le jour de la fête des morts. Décrivez le cimetière, les tombes fleuries, les visiteurs pieusement recueillis. Dites vos impressions et vos réflexions. » Pour traiter un ensemble aussi riche et aussi complexe, il faudrait savoir décrire : 1° un paysage; 2° un objet inanimé; 3° une ou des physionomies; 4° analyser un sentiment et le traduire, etc..., autant de difficultés inconnues qui constituent autant de *devoirs différents*. Et pourtant on invite un enfant de douze ans à les vaincre sans les connaître et à mettre dans son travail un plan, c'est-à-dire un ordre qui, remarquons-le, n'est pas dans le sujet.

Il y a donc lieu, à l'École primaire et pendant des mois, d'étudier des sujets simples, proprement élémentaires, choisis de telle sorte qu'ils excluent, pour l'instant du moins, les deux difficultés capitales de la composition française, savoir la recherche des idées et le plan. Pas d'idées, l'observation fournira des faits;

pas de plan, l'unité du sujet en tiendra lieu provisoirement.

L'expérience prouvera, pour peu qu'on veuille la tenter, que cette méthode est d'accord avec la psychologie enfantine.

Frappé par la médiocrité des rédactions partout et souvent données sur la description d'un incendie, j'ai proposé ce sujet : « La flambée dans l'âtre. » L'incendie, spectacle vaste et émouvant, donnait un maigre et froid développement. La flambée, sujet minuscule, se traduisait abondamment en naïves et ravissantes observations.

Une progression possible, par échelons d'un mois environ en première année du cours moyen, pourrait être celle-ci :

Observer dans la réalité puis décrire :

1er *Mois.* — Un objet inanimé (un chrysanthème, un copeau, une miche appétissante).

2e *Mois.* — Des objets plus éloignés ou des groupes d'objets (nuages, teintes du ciel, bruits de la forêt, lumière de la lune dans la campagne).

3e *Mois.* — Un animal vivant (la libellule, l'escargot, un geai, notre âne).

4e *Mois.* — Un acte de la vie des animaux (Tom ronge un os, Minet fait sa toilette, le grain aux poules, bataille de coqs).

5e *Mois.* — Un acte de la vie humaine (grand'père fume sa pipe, la petite sœur dort, les premiers pas de bébé).

6e *Mois.* — Le caractère ou la physionomie (portrait d'une petite curieuse, d'un habitué de la promenade publique, du facteur).

7e *Mois.* — Un sentiment (l'ennui d'un jour de pluie, si on insultait maman, la mort de l'arbre).

8e *Mois.* — Le langage (dialogue des deux rats de la fable; le chat de gouttière, ce vagabond, et l'angora, ce rentier).

Cette série d'études familiarise les élèves avec les *éléments simples* de la composition française. Ils ont travaillé facilement, agréablement et ont acquis des matériaux précieux pour plus tard. Ils ont obtenu des résultats dont nous tairons qu'ils sont partiels. En réalité ils n'ont pas fait de compositions complètes et n'ont pas cherché de plan; mais en tournant autour de ces sujets pivots, ils ont respecté l'unité et en ont pris une inconsciente habitude. S'ils n'ont pas encore le goût de l'ordre, du

moins n'ont-ils pas l'habitude du désordre. En contemplant des sujets à une seule face, ils n'ont pas eu la tentation d'y voir mille facettes. Ils ont pris confiance en eux-mêmes. Ils sont prêts à faire un pas de plus, et un grand, vers la composition proprement dite.

En 2e année du cours moyen, il semblerait logique de leur proposer de grouper les éléments étudiés. Le récit ou narration est un genre complexe qui groupe beaucoup d'éléments simples : description d'objets ou d'êtres, de physionomies, de sentiments, reproduction du style direct, etc. Mais un récit exige sinon un plan, au moins de la suite dans les *idées*.

Or la notion *d'idée*, encore inconnue, exige une étude spéciale. Il faut qu'entre l'étude des éléments simples et celle des éléments groupés, cette notion nouvelle : « idée », vienne se juxtaposer à celle déjà familière de « fait ». Une étude plus brève mais analogue en sera nécessaire. On aura ainsi la progression : fait, idée, faits groupés. Sans renoncer à l'observation, source inépuisable de matériaux, on pourra par la suite, grâce à cette notion nouvelle, solliciter la réflexion. Du domaine des faits, on passera insensiblement à celui des idées.

Pour cette raison on remettra la narration à un peu plus tard et on commencera par l'étude d'une « idée » dans la lettre et surtout dans le rapport.

« La rivière déborde. Rendez compte à votre père de l'état de ses champs. » — « Il pleut chez vous ; écrivez au propriétaire. » — « Faites une commande de linge sur catalogue de grand magasin », etc.

Les enfants qui auront traité ces sujets en conscience auront appris sans le savoir à développer une idée et une seule. Ils sauront construire le paragraphe, pierre de base de la composition.

C'est ici, après un mois, que l'on pourrait songer au « récit » en ayant bien soin, comme dernière précaution, d'indiquer dans l'énoncé du sujet l'ordre des deux ou trois paragraphes. Mais remarquons que ce n'est qu'une précaution, peut-être inutile, car cet ordre est tout intuitif et les élèves l'établiront bien souvent sans peine. C'est une jolie expérience que de leur faire trouver à eux-mêmes des sujets de rédaction. En voici un,

pris sur le vif, entre beaucoup : « Un cheval est sorti de l'écurie. Affolé, il court sur le champ de foire. Les enfants s'enfuient. Les portes se ferment. Imaginez la fin. »

Il y a, dans cette trouvaille d'observation enfantine, un ordre intuitif, peut-être conscient, dont la logique est celle de la vie elle-même. Mais il n'y a pas encore coordination, et la coordination des idées est l'âme du plan.

Le pas décisif reste à franchir. Il le sera comme les autres, sans effort apparent, si l'on ménage ici la transition nécessaire. Car, à l'École primaire, on ne saurait trop le redire, tout progrès s'inscrit dans l'habitude — dans une sorte de modelage de l'habitude, — aucun ne peut être d'abord demandé à la volonté réfléchie. Cette transition consiste à procéder, pendant tout un mois, à l'analyse de quelques beaux textes. Avant d'essayer l'agencement de nos propres idées, voyons comment les bons auteurs disposent les leurs. Cherchons le plan de nos lectures. Nous recevrons de cet essai, soit dit en passant, un enseignement qui n'est pas mince, à savoir que les grands écrivains ont des plans beaucoup plus simples que nous. Ils vont au vif du sujet; ils ne disent que l'essentiel. Les enfants leur ressemblent en cela, par instinct. C'est nous qui compliquons et coupons les difficultés en quatre lorsque nous cherchons, par exemple, le sens propre d'un proverbe qui n'a de sens qu'au figuré.

J'ai lu des copies d'enfants qui étaient de très exactes analyses des meilleures pages de Molière ou de Corneille et je regrette de n'en pouvoir citer ici.

Mais nous voici au mois de mai, à deux mois du certificat d'études. Et le plan, dira-t-on? Comme il est tard! Nous sommes au contraire en avance, ayant su perdre utilement notre temps. Le tableau est achevé; le cadre seul nous manque. Manque-t-il vraiment? Non, dans la mesure où il est requis à l'École primaire.

L'enfant, au cours de deux années, a observé. Sa vision s'est perfectionnée en acuité et en complexité. Il a été tout naturellement amené à l'ordre et au classement des faits concrets. Les relations des faits — dans l'espace — lui sont apparues normalement; leur succession dans le temps, c'est-à-dire leur enchaînement a été mise en évidence dans ses petites narrations. Il

a abordé discrètement l'expression des idées en composant sa première lettre ou son premier rapport. Il a vu enfin comment nos maîtres dans l'art d'écrire conduisent leur pensée; il conçoit un groupe d'idées. Que lui manque-t-il? Le jugement? Mais ce qui précède n'est-il pas une complète et progressive éducation du jugement au point de vue de la composition française, pour autant qu'on la puisse faire à l'École primaire?

Partis du fait et de l'observation, nous avons dosé et augmenté sans cesse la part du composé et de l'abstrait pour aboutir à une notion de l'idée et à un aperçu du plan. Tout est fait.

A des questions comme celles-ci — qui sont des sujets de certificat d'études : « Pourquoi vos parents vous envoient-ils à l'École? » — « ou : Pourquoi ne croit-on plus le menteur? » — ou encore : « Comment peut-on, à votre âge, prouver son estime à son instituteur? » il me semble voir, en guise de réponse, mon élève de douze ans poser l'index droit sur le pouce gauche et, sans hésiter, les yeux pétillants de malice, répondre : « Mais parce que premièrement... et deuxièmement... et troisièmement.... On l'étonnerait bien si on lui révélait qu'il possède l'art de construire un plan. Comme M. Jourdain, il le savait sans s'en douter.

Un tel résultat me semble bien supérieur à ce que l'on obtient ordinairement. On fait faire force plans dès le mois d'octobre et, en juillet, les élèves sont incapables d'en trouver un par leurs propres moyens. En empêchant au contraire mes candidats au certificat d'études de faire prématurément et maladroitement des plans, de se gâter la main ou l'esprit; en ne leur proposant la grosse difficulté qu'à son heure, préparée, facilitée, mise à leur portée, j'obtiendrai d'eux, le jour de l'examen, un travail ordonné et personnel.

Et d'autre part, ce résultat me semble satisfaisant parce qu'il répond aux desiderata exprimés d'excellente façon dans la circulaire du 9 mars 1918, que je citerai pour finir :

« Ce qu'on demande aux enfants du certificat d'études, c'est de dire naïvement, en français et sans désordre, ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent et ce qu'ils pensent sur un sujet à leur portée. »

R. Hamel,
Directeur d'École normale.

# L'art éducateur.

## II. — L'art et la vie sociale.

Nous avons examiné en quel sens on peut dire que l'art a une vertu éducatrice, au point de vue du développement de l'individu ; il nous a semblé qu'il répondait au besoin de délassement de la nature humaine, mais qu'il y répondait de la façon la plus haute, en délassant et en exerçant du même coup les facultés caractéristiques de l'homme : la faculté de penser, d'imaginer, de sentir. Nous avons vu ensuite qu'en prenant comme objets d'imitation la vie, la nature, la réalité sous ses divers aspects, l'art accomplissait une sorte d'épuration, d'idéalisation des objets ou des situations qu'il représentait. Nous avons vu enfin comment, par l'art, les perspectives de la vie humaine, l'horizon moral, intellectuel, sentimental de chacun de nous, s'élargissait sous l'action des plus grands esprits, des plus grands cœurs de l'humanité. Mais la question de la valeur éducatrice de l'art n'est pas épuisée par là, et elle se pose à nouveau, d'un point de vue différent.

L'éducation n'est pas seulement affaire individuelle, c'est avant tout peut-être quelque chose de collectif, de social. Il ne s'agit pas seulement de considérer des individus ; il faut préparer l'individu au contact de ses semblables et le faire participer à la vie collective. L'art a-t-il une valeur véritablement éducatrice à ce point de vue? Est-il capable d'entraîner à la vie sociale? N'apparaît-il pas, à certains égards, comme ayant des intérêts plus ou moins contraires, plus ou moins différents au moins de ceux de la vie collective?

C'est une thèse qui a été soutenue à diverses époques, mais qui l'a été tout spécialement à l'époque contemporaine. Déjà, dans l'antiquité, Platon voulait qu'on couronnât de fleurs les poètes, mais qu'on les exilât de la cité idéale. Depuis, on a

prétendu que l'art et le goût prédominant des choses de l'art détournaient l'individu de la vie collective, le détachaient des intérêts du groupe dont il fait partie, l'habituaient à rechercher un idéal de culture et de distinction tout individuelles. Et de nos jours, la tendance à admettre cette thèse est extrêmement marquée, moins encore chez les philosophes de l'art que chez les artistes eux-mêmes; ils inclinent à penser que, pour être pleinement artistes, ils doivent s'élever au-dessus des exigences un peu grosses, un peu simples de la vie en commun et se créer une sorte d'idéal à part, séparé de celui de la foule, et qui ne viserait à rien d'autre qu'au raffinement et à la distinction individuels. M. Paulhan, par exemple, a soutenu d'une manière ingénieuse que, par son essence même, l'art avait des intérêts contraires à ceux de la collectivité, qu'il sacrifiait le groupe à l'individu, qu'il estimait les valeurs humaines, non plus du tout au point de vue de leur extension et selon qu'elles peuvent être communiquées et partagées entre le plus grand nombre d'individus, mais purement et simplement au point de vue de leur intensité pour quelques individualités d'élite. De même, certains de ceux qui, de nos jours, combattent avec le plus de conviction l'idéal social moderne, qui se montrent le plus hostile aux tendances démocratiques des sociétés contemporaines, et à l'épanouissement dernier de ces tendances, à la conception qui attribue à la société des droits supérieurs capables de limiter et de dominer toujours les intérêts individuels, tous les théoriciens, en un mot, de la « contre-révolution » n'ont pas d'argument plus fort que de faire entrevoir comment le développement indéfini de la tendance démocratique irait jusqu'à abaisser le niveau de la culture humaine et compromettrait à tout jamais les valeurs qui peuvent paraître entre toutes les plus rares, les plus précieuses, les plus précaires aussi, les valeurs esthétiques. L'art apparaît à beaucoup de littérateurs aujourd'hui comme ayant ses intérêts étroitement liés à ceux de l'aristocratie. L'art vit du luxe, a besoin du luxe; il est, dit-on, rabaissé, mercantilisé par tout ce qui sert les intérêts de la foule. Cette idée est tellement répandue autour de nous, elle peut s'appuyer sur des apparences de raisons tellement troublantes qu'il ne sera pas inutile d'examiner la thèse de plus près.

Plaçons-nous au point de vue de ceux qui la soutiennent. Ils ne conçoivent pas comment l'art pourrait avoir d'autre intérêt que l'apparition de certaines individualités privilégiées qui cultivent en elles-mêmes, ou dans des groupes fermés, dans de petites chapelles, leurs aptitudes à éprouver d'une manière très particulière, très étroite, des sensations délicates et rares : or, cette sensibilité raffinée, en raison de sa délicatesse même, de tout ce qu'elle suppose d'entraînement, d'élégance de vie, d'habitude de se désintéresser des soucis matériels de l'existence, est nécessairement en opposition avec les intérêts ou les conditions d'existence du plus grand nombre; l'art ne pourrait être ainsi que le fait d'une élite, et ne se développer que là où des élites sont constituées, favorisées, et jouissent de privilèges salutaires. S'il en était ainsi, ce serait assez sans doute, non pas pour condamner toutes nos aspirations vers la justice et la raison, en matières politiques et sociales, mais pour les troubler au moins, et nous inspirer une sorte de regret attristé à l'égard de ces formes de civilisations plus anciennes qui ne pourraient pas disparaître sans qu'avec elles disparût aussi quelque chose de ce qu'il y a de plus rare et de plus haut dans l'activité humaine, le culte de la beauté pure et désintéressée.

Cette conception que l'art est le privilège d'une élite et que la foule est, par nature, d'abord hostile, et en outre inapte à comprendre l'art, nous la trouvons d'ailleurs représentée déjà dans l'école romantique, et elle se rattache à toutes les conceptions de cette école. En particulier chez A. de Vigny, l'idée reparaît constamment que l'artiste est nécessairement incompris de la foule; la presque totalité de ses œuvres en prose est consacrée à peindre amèrement la destinée, plus ou moins idéalisée d'ailleurs, du poète incompris : dans le roman de *Stello*, par exemple, et dans le livre posthume qu'on a publié récemment, *Daphné*, comme aussi dans *Chatterton*, le même thème revient toujours, qu'il s'agisse de Gilbert, de Chatterton, d'André Chénier, ou qu'on ajoute à ces noms celui d'A. de Vigny lui-même, puisque c'est son expérience personnelle qui l'inspire avant tout : toujours c'est le poète mal compris, écrasé par la société dans laquelle il vit, qui finit à l'hôpital, quand ce n'est pas sur l'écha-

faud. Méconnu et bafoué dans tout ce qui l'intéresse, dans toutes ses manières de sentir, l'artiste est un organisme délicat, une sensibilité frémissante et facilement froissée, mal adaptée aux conditions matérielles de la vie; suivant le beau symbole de Baudelaire, il est comme l'albatros que les marins du navire ont capturé et qui, attaché par une chaîne, ses grandes ailes collées contre son corps, paraît ridicule et gauche, lui qui tout à l'heure volait librement à travers l'espace, image d'élégance et de beauté. Ainsi, le poète, enfermé dans une société tout éprise d'intérêts matériels, qui lutte grossièrement, âprement, pour le plaisir, le luxe ou le pain quotidien, se sent froissé de toutes parts, gêné, malcontent. Dès lors, que pourra-t-il faire? Il va s'enfermer dans sa tour d'ivoire, oublier les villes, se réfugier dans la nature, et c'est le thème de *La Maison du Berger* :

> Pars courageusement, laisse toutes les villes;
> Ne ternis plus tes pieds aux poudres du chemin;
> Du haut de nos pensers vois les cités serviles
> Comme les rocs fatals de l'esclavage humain!

Voilà un premier aspect de l'idée : le poète incompris, mal adapté à la vie commune, et sacrifié. Mais d'autre part, le poète, à son tour, se défend contre cette hostilité de la foule en la dédaignant : d'une façon hautaine et pleine de noble philosophie chez A. de Vigny, chez d'autres d'une manière plus grossièrement égoïste. Le mépris pour « le bourgeois », l' « épicier », pour quiconque ne possède pas une culture raffinée, apparaît comme inséparable d'une vision esthétique de la vie, et pour quelques-uns même semble suffire à la caractériser. L'artiste est quelqu'un qui sent d'une manière « distinguée », c'est-à-dire qui a des sens plus délicats que le commun, capables de saisir des relations plus subtiles, plus délicates que celles que le vulgaire peut atteindre, mais qui, d'autre part, est par là même froissé, blessé, écœuré par tout ce qui peut plaire ou suffire à la sensibilité commune.

Or, cette délicatesse supérieure des sens suppose tout un entraînement; d'abord, elle exige un individu d'élite qui n'ait jamais été soumis aux conditions de la vie ordinaire et à la

nécessité de traiter la matière brute d'une façon brutale elle-même; elle exige tout un milieu de luxe et d'élégance. A ce dégoût pour les sensations vulgaires fait suite un dégoût intellectuel pour les idées trop simples, trop grosses, trop épaisses. L'idée que les plaisirs aimés de la foule ne peuvent avoir une vraie valeur d'art, voilà une idée à peu près universellement admise chez les littérateurs contemporains. Il y a des industriels de plaisirs pour le vulgaire; il y a les mélodrames, la musique de café-concert, les chromolithographies, le cinéma, les images grossières qui intéressent par les sujets dramatiques qu'elles traitent, mais dans lesquelles la valeur d'art est nulle : le public ne la comprendrait pas et ne la demande pas. Si vous voulez satisfaire la foule, il faut lui donner ce qu'elle réclame, ce qu'elle peut goûter. Dans la mesure où l'art devra se soumettre aux conditions de l'échange économique, où il devra être la réponse sociale à la demande sociale, on devra admettre qu'il deviendra de plus en plus grossier, s'abaissera de plus en plus. Et le raisonnement vaut aussi pour les idées, voire pour les opinions politiques ou sociales. Flaubert a créé le type du pharmacien Homais, qu'il oppose d'ailleurs à l'abbé Bournisien, dans *Madame Bovary*, deux types différents d'esprits également étroits, qui rapetissent à leur mesure toutes les idées; et une autre œuvre de Flaubert, *Bouvard et Pécuchet*, repose tout entière sur cette même conception : rien ne lui paraît plus ridicule que l'effort vers la culture s'il est accompli par des esprits médiocres; il semble s'indigner de la faute ou du crime moral, moins que de la sottise. L'orgueil de l'homme distingué et raffiné se révolte ici comme sous l'empire d'une répulsion physique, avec une irritation, une colère qui font taire toute pitié, avec un dédain et une indignation sans mesure, contre toute les formes de l'inintelligence humaine, qu'il s'agisse de questions scientifiques et abstraites, ou de questions d'art, de peinture, de poésie, ou qu'il s'agisse de philosophie et de religion.

On aboutit par là à la conception d'un art avant tout savant et raffiné, si bien que ce qui en fait le prix, ce n'est plus qu'il exprime des sentiments forts ou vrais, ni même qu'il analyse exactement les variétés de ces sentiments, mais c'en est le raffinement même, l'originalité, la rareté, la complication. On

dédaigne les sentiments trop simples que tout le monde peut éprouver, on recherche les impressions qui ne peuvent être ressenties que par des gens qui n'ont pas autre chose à faire que de s'analyser, de se regarder vivre et de créer en eux des complications inédites. Aussi bien, plus ou moins, n'en a-t-il pas toujours été ainsi? On a souvent remarqué que, dans la plupart des œuvres d'art de tous les temps, les intérêts économiques ne jouent aucun rôle. Prenez la tragédie classique : chez Racine, par exemple, les complications du sentiment de l'amour occupent toute la pièce; ses héros sont uniquement occupés à cultiver ou à combattre leur passion; ils n'en sont distraits ni détournés par aucune nécessité d'un autre ordre; l'art dramatique classique ne peint que des hommes à qui leur situation sociale permet de vivre seulement de la vie du sentiment. De même, dans notre art contemporain il apparaît très nettement que ce qui fait le prix d'une œuvre, c'est sa rareté, son raffinement, sa nouveauté; et, pour la goûter, il convient d'être soi-même un raffiné, un dilettante; il faut avoir été habitué à toute les formes d'art antérieures, avoir une longue culture intellectuelle et historique, car ce n'est que dans son rapport avec les formes plus anciennes que l'art nouveau peut être goûté pleinement dans son originalité et sa facture savante. De là enfin l'idée de la forme pour la forme, et l'éclosion de ces « petites chapelles », comme on dit, de ces petits groupes de gens parvenus à un même degré de culture, qui se reconnaissent entre eux comme seuls capables de goûter les belles œuvres comme si en dehors d'eux personne n'était capable de les apprécier. Dans tels écrits de Verlaine, chez qui l'on rencontre aussi toutefois, une tout autre veine, on trouve une expression très nette de cette conception de l'art. Tout cela entraîne une méconnaissance complète des grands intérêts sociaux, le dédain de ces intérêts, et peut-être même la tendance à chercher les intérêts de l'art au rebours de ceux de la vie commune. Rappelez-vous les premiers vers du sonnet où Verlaine se représente lui-même comme un de ces lettrés de la fin de l'empire romain qui, au moment où l'empire tombe sous les coups des barbares, sont occupés à composer, dans l'indifférence entière aux événements publics, quelque œuvre artistement travaillée et parfaitement inutile :

Je suis l'Empire à la fin de la décadence
Qui regarde passer les grands Barbares blancs
En composant des acrostiches indolents
D'un style d'or où la langueur du soleil danse.

Nous retrouvons d'ailleurs une telle conception, non seulement dans la littérature, mais dans les arts plastiques, dans notre peinture impressionniste, décadente, voire cubiste, dans la musique moderne, qui est un art extrêmement raffiné et qui demande, pour être goûtée, une longue préparation. La thèse vaut pour tous les arts et, l'état d'esprit que j'essaye de définir est commun à tous les artistes.

Que faut-il penser de cette conception? Est-ce que, vraiment, il est dans la destinée de l'art, à mesure qu'il se développe, d'impliquer un raffinement de culture tout individuelle, qui détache de plus en plus l'artiste et ceux qui l'admirent des intérêts publics, et les amène peu à peu à dédaigner les conditions nécessaires de la solidarité sociale? S'il en était ainsi, la question ne se poserait même plus de savoir si l'art a quelque vertu éducatrice au point de vue social, et il apparaîtrait même une opposition nette entre l'œuvre d'éducation et la culture artistique.

Il n'est pas douteux qu'il existe, en fait, un certain art raffiné qui est lié aux intérêts d'une classe privilégiée, qui ne peut se développer qu'avec le luxe, qui suppose un long entraînement et qui n'a de sens que pour ceux qui ont mené une vie appropriée. Reste à savoir si l'on découvre là une nécessité, inhérente à l'art en général, ou bien seulement un trait qui caractérise une certaine conception de l'art particulière à certaines époques, et spécialement à la nôtre; si cet art n'est pas ainsi désintéressé de l'action uniquement parce qu'il reflète l'état d'esprit propre à une société ou à des classes sociales en qui le goût de l'action s'est plus ou moins affaibli ou momentanément relâché.

On peut noter tout d'abord que dans cette thèse individualiste et antisociale de l'art apparaît une petite équivoque : si l'on veut dire que, chez beaucoup d'artistes, comme chez beaucoup d'amateurs, le sentiment de jouir de quelque chose que les autres ignorent ou à quoi ils ne sont pas initiés est un

élément essentiel du plaisir qu'ils goûtent, soit en tant que créateurs, soit en tant que contemplateurs, il est clair que c'est là un plaisir de source égoïste et assez malsaine, qui est étranger à l'essence même du plaisir esthétique et peut se mêler à toutes les formes d'activité. Si le possesseur d'une galerie de tableaux jouit, non pas de la vue de ses tableaux, mais de l'idée que ces tableaux sont précieux, ou de l'idée que cette galerie est fermée et qu'il est un privilégié en pouvant contempler des œuvres que tout le monde ne peut pas voir, si c'est là un élément essentiel de son plaisir, ce sentiment est très humain sans doute, comme toutes les passions égoïstes, mais il n'a rien de spécialement esthétique. Et cette satisfaction, ce sentiment d'orgueil égoïste et d'exclusivisme est si différente du plaisir esthétique véritable qu'elle peut s'attacher bien souvent à des objets de collection qui n'ont d'autre valeur que d'être rares, et dans lesquels les juges les plus experts reconnaîtront que la beauté est absente, et qu'ils n'ont de prix qu'en vertu de la loi économique selon laquelle ce qui est rare prend une valeur marchande plus grande. Nous sommes donc ici en présence de tout autre chose que le sentiment esthétique dans sa réalité et sa pureté.

Cet élément écarté, il faut faire des concessions à la thèse que nous discutons : il est très clair que le sentiment esthétique, comme tout autre sentiment, exige une culture, qu'il n'est pas, sous ses formes les plus hautes, accessible du premier abord à n'importe qui. Il y a une éducation du goût. Si vous mettez entre les mains d'un pauvre homme qui n'a jamais rien lu une tragédie de Racine et un de ces romans-feuilletons qui paraissent au rez-de-chaussée de nos journaux, il est incontestable qu'il s'amusera plus à la lecture du roman-feuilleton qu'à la lecture de la tragédie. Il n'est pas douteux que la lecture d'un volume de vers, si elle peut procurer des plaisirs rares et profonds, demande aussi un certain effort. Et l'homme le plus cultivé, dans les moments de grande fatigue, pourra trouver son délassement dans la lecture d'un roman futile plutôt que dans les grandes œuvres de l'art. Il y a donc, en art, une part considérable à faire à la culture et à l'effort méthodique. Mais remarquons qu'on pourrait en dire tout autant de la science : il est trop clair que

la science aussi demande une culture; tous les grands sentiments, toutes les grandes idées humaines demandent qu'on s'y élève progressivement. Songeons au sentiment qui par essence, devrait rapprocher le plus tous les hommes, puisqu'il est la communion de tous dans la pensée de l'universel, le sentiment religieux : il a ses degrés ; il comporte des formes rares, auxquelles on ne parvient que petit à petit, et les mystiques nous enseignent qu'il y a des degrés dans l'oraison et dans la contemplation, qu'on ne s'élève à l'intuition de l'absolu que pas à pas. Il n'en va pas autrement dans la morale elle-même : on commence par la distinction des actions nettement bonnes et mauvaises, des vertus et des vices éclatants; mais ensuite, pour juger de certaines délicatesses morales, il faut une « ascétique », une progressive éducation de la conscience; le bien dans ses formes les plus hautes n'est pas non plus accessible à n'importe qui, l'héroïsme ou le sacrifice sont réservés à une élite. Ne nions donc pas que telle soit aussi la condition du grand art. Mais faut-il en conclure que les intérêts de l'art soient opposés irréductiblement à ceux de la société? Autant vaudrait dire que les intérêts de la science sont opposés à ceux de la communauté, parce que tout le monde ne peut pas tout de suite s'intéresser aux hautes spéculations mathématiques et qu'il y a des problèmes que, dans toute l'Europe, trois ou quatre spécialistes seuls peuvent entendre. Ce qui est essentiel, c'est que tout le monde sente l'intérêt de ces spéculations que quelques-uns seulement pourront élaborer et comprendre. De même, il importe que le goût de l'art soit répandu dans toute la société, pour que les formes les plus raffinées en soient estimées à leur prix. Et il y a un effet en retour des formes élevées de la culture sur les formes inférieures : tout le monde sait que, dans l'ordre scientifique, la vérité, d'abord élaborée par une élite, entraîne des conséquences qui tombent dans le domaine commun et qui déterminent le progrès des idées scientifiques moyennes. Tout de même dans l'ordre intellectuel en général et dans l'ordre artistique : les idées les plus hautes, le goût le plus pur acquis en matière d'art par une élite, permettent de proche en proche une éducation du goût général qui peut se répandre dans des groupes humains de plus en plus larges.

Dès lors, tandis que l'on prétend que l'intérêt de cet art raffiné est lié à l'existence d'une classe privilégiée, je me demande, au contraire, s'il n'est pas nécessaire que ces formes élevées et savantes de l'art soient rendues possibles et encouragées par le sentiment, répandu dans toutes les classes sociales, que les valeurs d'art sont proprement humaines, dignes que l'humanité les cultive et y sacrifie quelque chose. C'est dans la mesure même où l'art sera estimé plus haut qu'il gardera le mieux son autonomie. Si l'art était vraiment l'intérêt exclusif d'une classe restreinte de raffinés, très étroite, et tout à fait incomprise, rien d'abord ne serait plus précaire, plus chanceux que la persistance même et le recrutement de cette élite. Et en outre, l'art serait asservi aux exigences et aux manies de cette petite classe. Lorsque au contraire, il s'adresse à une classe plus large, celle-ci sans doute ne goûte pas pleinement tous les produits du génie humain, mais elle peut être unanime à en sentir le prix, sans prétendre en régenter les formes.

Pour donner à cette idée sa forme la plus sensible, et la plus pratique, demandez-vous si les vrais artistes peuvent avoir intérêt à dépendre, comme c'était le cas aux XVII[e] et XVIII[e] siècles, de certains protecteurs appartenant à une certaine classe sociale dominante, par exemple de quelques gros financiers ou de quelques grands seigneurs aux gages desquels ils devaient se mettre, ou bien encore du roi lui-même, qui leur accordait ou non des pensions? Croyez-vous qu'il ne vaut pas mieux pour eux, pour leur dignité comme pour leur indépendance, de s'adresser au public en général et de recevoir de lui, sous forme de fortune, de succès, de gloire, une pleine liberté? Sans doute, les formes d'art les plus raffinées s'adresseront à un public assez restreint et ne procureront peut-être pas la richesse à ceux qui les cultivent; mais le public même qui ne serait pas capable de les goûter éprouvera une sorte de respect pour ces formes plus élevées, plus élégantes de l'activité humaine, et le jugement de leurs pairs restera en tout cas aux vrais artistes. A tout le moins, l'indépendance de leur aspiration sera respectée. S'il y a des degrés dans l'initiation à l'œuvre d'art, il est évident qu'il est de l'intérêt de l'élite que cette initiation soit rendue possible pour le plus grand nombre et que l'art arrive à être estimé par le

plus grand nombre. Ainsi seulement l'élite pourra se renouveler, et elle pourra être respectée.

Il apparaît par là que le caractère essentiellement antisocial de l'art n'est rien moins qu'évident. D'autant plus que, à d'autres points de vue, l'art est, par nature, quelque chose d'essentiellement social. Et nous voulons même écarter ici de parti pris tout ce que la sociologie nous enseigne de décisif à cet égard sur ses origines ou les conditions de son évolution. Considérons-le sous sa forme actuelle. Parmi les objets que l'homme peut rechercher, l'œuvre belle, est presque la seule qui n'ait pas besoin d'être appropriée d'une manière exclusive et qui ne soit pas détruite par la jouissance même qu'elle procure à quelques-uns. Prenez les richesses matérielles : elles sont détruites par le fait qu'on en use ; on ne peut pas s'en resservir indéfiniment ; le luxe dans les vêtements, dans les aliments à ce caractère : il faut ici que les objets de valeur soient appropriés individuellement ; si l'un en jouit, l'autre n'en jouit pas ; ils sont détruits par l'usage même qu'on en fait. L'art, au contraire, est essentiellement une contemplation ; par suite, l'œuvre belle n'est pas détruite par la jouissance de quelques-uns : un musée peut offrir à des milliers et des milliers de personnes qui défilent dans ses salles des jouissances d'art qui ne supposent aucune appropriation individuelle. Mais il y a plus, non seulement il n'y a pas d'obstacle à cette jouissance collective, mais la jouissance de chacun y trouve des conditions favorables. L'art suppose une certaine ferveur, une certaine communion dans l'admiration ; le plaisir esthétique tend à se propager. L'homme qui est enthousiasmé par une grande œuvre éprouve le besoin de le faire voir, de communiquer son émotion, d'attirer devant le tableau qu'il aime d'autres spectateurs, et son plaisir est accru dans la mesure où il le communique à autrui. Le plaisir esthétique est quelque chose de communicable et de contagieux, qui s'accroît dans la mesure où il est goûté par un plus grand nombre d'hommes à la fois ; c'est même là un de ses caractères propres. L'enthousiasme naît d'abord dans les cérémonies publiques ; il tend à se propager, il faut qu'il s'exprime, qu'il s'échappe en paroles et en gestes. Remarquez que, parmi les formes d'art qui donnent les émotions les plus vives, beaucoup ont un caractère essentiellement collectif : une pièce de théâtre donne

une impression plus forte à chaque spectateur s'il n'est pas seul à l'entendre, si la pièce est lue à haute voix ou si elle est jouée devant un grand public. Ainsi, l'art est par nature capable de s'adresser à un grand nombre d'individus, à la fois ou successivement, il ne suppose pas une jouissance égoïste et isolée qui ferait obstacle à la jouissance du voisin; le plaisir de chacun est accru au contraire si l'émotion devient collective.

Mais on peut aller plus loin, et considérer l'espèce même du sentiment éprouvé, le contenu même de l'œuvre d'art. Nous retrouvons ici une idée que nous avons exposée déjà à un autre propos : cet art, dont on voudrait faire le propre de quelques raffinés, que l'on déclare n'être possible que pour une poignée de gens extrêmement cultivés, ne serait-il pas, par là même, un art extrêmement artificiel, étroit, étriqué? Certes, il y a des sentiments très profonds, très intenses qui ne peuvent être goûtés que par des hommes parvenus à un haut degré de culture; mais ne rechercher que les sentiments qu'une élite seule est capable de goûter, ne serait-ce pas, pour l'art, se fermer les sources les plus profondes, les plus riches de l'inspiration humaine? Dans bien des cas, tout ce qu'il y a de plus beau, même dans les grandes œuvres de cet art raffiné, ce sont des sentiments qui peuvent être facilement dégagés de l'étroitesse où on veut les enfermer et être compris par un public plus large. Et inversement, les choses qui ne peuvent être goûtées que par une élite restreinte, risquent de n'appartenir qu'à un temps et à un milieu particulier : ce sont comme des objets de mode qui, à certains moments, font fortune, paraissent exquis, mais qui, au bout de quelques années, ont perdu tout leur prix et sont devenus sans intérêt. Ce qui est humain, éternellement humain, ne peut pas ne pas être général, et, le germe au moins en doit exister dans tous les esprits ou tous les cœurs. Pour que l'œuvre d'art puisse traverser victorieusement le temps, il faut qu'elle comporte une généralité telle qu'elle trouve un écho dans les générations successives; et telle, non pas sans doute que tout le monde puisse arriver à la comprendre, mais que tous du moins puissent entrevoir qu'elle est digne d'être estimée et admirée.

Si nous considérons l'art du passé, toutes les époques nous fournissent des arguments en foule contre la thèse qui voudrait

faire de l'art l'objet d'un culte restreint dans de petites chapelles d'initiés. Historiquement, l'art est né dans les grandes assemblées collectives. C'est dans les grandes fêtes publiques que les hommes assemblés ont éprouvé le besoin, soit de chanter sur des rythmes qui rendaient les sentiments perceptibles à un plus grand nombre d'hommes, soit de mimer et de dialoguer une œuvre qui répondait à des préoccupations publiques. C'est dans les cérémonies religieuses, en Grèce, que sont nées la musique, la tragédie, la poésie; c'est dans les mystères du Moyen Age, sous l'empire d'idées religieuses communes à des foules entières, qu'est né le théâtre moderne. La forme la plus ancienne de l'art, l'épopée, n'était qu'une sorte de récit légendaire faisant revivre les sentiments communs à toute une race, à toute une civilisation; ayant un caractère social par nature, par destination, elle faisait appel aux sentiments communs à tout un grand public et nourrissait ces sentiments mêmes en les exprimant.

Ce sont là les origines. L'art a évolué depuis; il s'est, à coup sûr, raffiné, compliqué, individualisé. Et pourtant, prenons les plus grandes œuvres de toutes les époques : sans doute, elles ne s'adressent plus à la foule simplement, elles demandent un peu plus d'initiation. Mais rien ne nous dit que, si cet entraînement suppose des degrés, tous ne puissent pas y être entraînés petit à petit, et que ceux qui n'arrivent pas aux formes les plus hautes n'en puissent sentir le prix. Considérons la littérature de tous les temps : quels sont les grands thèmes qui la remplissent? Sont-ils si étrangers aux sentiments généraux de l'humanité, aux objets qui intéressent tout le monde? Qu'il s'agisse de poésie, de théâtre, de musique ou de la grande peinture, nous voyons que l'artiste a, de tout temps, trouvé l'inspiration la plus haute dans les grands thèmes de la destinée humaine, ceux qui provoquent la méditation, l'admiration ou l'enthousiasme : la douleur, les grandes vertus humaines, la mort, l'incertitude du lendemain, l'espoir dans un progrès terrestre ou ultra-terrestre, la confiance en l'avenir. Sans doute, la forme peut devenir de plus en plus rare ou subtile, mais il n'en est pas moins vrai que la plupart des idées ou des sentiments exprimés répondent à ceux qui se retrouvent chez tous et n'ont rien de spécial à un certain groupe de privilégiés. Au contraire, dans la mesure

où l'art voudrait ne traduire que les sentiments de ces petits groupes, comme il rétrécirait le champ où il peut se développer! Comme il serait près de tarir la source même où il s'alimente! Par exemple, à toutes les époques, les espoirs nationaux ont servi de thèmes à l'art; depuis les *Perses* d'Eschyle jusqu'à la *Chanson de Roland* ou jusqu'à telle pièce de Victor Hugo, la poésie est le reflet des grands mouvements de la vie collective. Peut-on vraiment dire que l'art, en fait, dans son histoire, ait été étranger aux grands mouvements sociaux? Est-il vrai que l'artiste ne soit arrivé à faire œuvre d'art qu'en se détachant de la vie commune, en s'enfermant dans une « tour d'ivoire »? Et Vigny, lui-même ne l'a jamais fait. Est-il vrai qu'il n'ait trouvé son aliment que dans la curiosité psychologique de quelques désœuvrés? L'histoire après la sociologie ruine un tel paradoxe; et aussi bien, même au XIXe siècle, où toute cette théorie de l'art étranger à la vie sociale a été si souvent soutenue, nous voyons les artistes affirmer d'autre part le désir d'agir largement sur la foule.

Il n'est pas interdit de remarquer que, si un A. de Vigny se déclare incompris, c'est peut-être parce qu'il lui semble que la foule ne lui donne pas, comme directeur d'âmes, l'importance qu'il voudrait avoir. Tous les grands romantiques, s'ils ont parfois soutenu la thèse de l'art individualiste, ont eu presque tous pourtant l'ambition de se mêler à la vie publique, de se servir de cette admiration qu'ils avaient suscitée pour diriger les autres hommes. Presque tous ont ambitionné un rôle politique et quelques-uns, d'ailleurs, l'ont joué très large et très élevé : Lamartine a mis autant de hauteur morale dans sa conception de la vie publique que dans ses pièces de vers. Victor Hugo s'est toujours conçu comme devant guider la génération à laquelle il appartenait dans la voie du bien et du progrès. Et Victor Hugo d'ailleurs n'a jamais soutenu pour son compte la thèse de l'art pour l'art; au contraire; ou, s'il l'a soutenue, c'est du point de vue de la pure forme esthétique : certes, l'artiste doit faire avant tout œuvre d'artiste et tendre à créer de la beauté, mais cette beauté même, il a toujours pensé qu'il en trouverait la source dans les sentiments les plus largement sociaux, les plus largement humains.

Si, plus tard, à la fin du XIXe siècle, s'est développée la con-

ception d'un art étroitement aristocratique, ce fut en vertu d'une esthétique très particulière qui tient à un certain état de la société; elle ne constitue pas la manifestation d'un caractère fondamental de l'art; c'est la manifestation d'un certain état d'esprit qui se rattache à ce qu'on a appelé, sous une de ses formes, le dilettantisme, au caractère de certaines générations, peut-être à un moment de découragement, de lassitude, d'affaissement du don vital dans certaines classes de la société modernes. Elles ont eu l'art qui était à l'image de leur propre état d'âme.

Et, dès lors, on peut concevoir pour l'avenir encore un art qui continuera à être, comme dans le passé, essentiellement éducateur au point de vue social, parce qu'il trouvera à s'alimenter dans les grands mouvements de la vie collective; on peut renouveler, le vœu si souvent fait, et qui est en même temps une sorte de prédiction non dépourvue de vraisemblance parce qu'elle se fonde sur le passé : le vœu que l'art redevienne, aussi pleinement qu'il se peut, l'expression des besoins, des aspirations, des pensées, non pas d'un petit groupe restreint, mais de la grande vie générale; qu'il continue à refléter dans l'avenir, comme il l'a fait dans le passé, les joies, les tristesses, les espérances, les progrès de l'humanité en marche. Ce serait revenir, après la théorie très restreinte d'un petit groupe, à la conception de tous les plus grands artistes. Chez les grands poètes de l'antiquité d'Homère aux tragiques grecs; chez les poètes du Moyen Age; chez Dante dans la *Divine Comédie* qui est le résumé même de la conception chrétienne de la vie humaine; chez Gœthe même lorsqu'il écrit *Faust*, l'épopée de l'âme moderne à la recherche de son équilibre; chez Victor Hugo enfin, dans son œuvre immense où revit tout son temps, et tous les temps vus à travers le sien; chez tous, nous trouverions constamment répétée l'idée de la fonction sociale et largement humaine du poète, de l'artiste :

Honte à qui peut chanter pendant que Rome brûle!

Je voudrais vous laisser sous l'impression directe d'un de ces poètes; laissez-moi terminer en vous rappelant la pièce qui sert d'introduction aux *Rayons et les Ombres*. Le poète suppose qu'un interlocuteur l'invite lui aussi à se détourner de la foule,

à ne pas s'y mêler, parce qu'il pourrait se salir aux incidents des luttes journalières, à se renfermer dans la contemplation de la nature; et il répond, et avec lui, répond l'art de tous les temps qui, plus ou moins, s'est toujours attribué une mission éducatrice :

Je vous aime, ô sainte nature!
Je voudrais m'absorber en vous;
Mais dans ce siècle d'aventure
Chacun, hélas! se doit à tous.
Toute pensée est une force.
Le poète en des jours impies
Vient préparer des jours meilleurs.
Il est l'homme des utopies,
Les pieds ici, les yeux ailleurs.
C'est lui qui sur toutes les têtes
En tout temps, pareil aux prophètes,
Dans sa main où tout peut tenir,
Doit, qu'on l'insulte ou qu'on le loue,
Comme une torche qu'il secoue,
Faire flamboyer l'avenir!

PARODI.

---

# Le travail manuel dans les écoles primaires de garçons d'une circonscription rurale.

---

Le travail manuel est en honneur dans les écoles primaires de filles. Les élèves s'y intéressent, les familles y tiennent. Les institutrices l'enseignent avec compétence et plaisir. Outre les ouvrages de couture et de coupe, pour lesquels un programme précis les guide, elles s'ingénient à trouver elles-mêmes ce « certain nombre... d'exercices au moyen desquels la maîtresse se proposera... d'inspirer aux jeunes filles l'amour de l'ordre, de leur faire acquérir les qualités sérieuses de la femme de ménage et de les mettre en garde contre les goûts frivoles et dangereux. »

Comment se peut-il qu'à côté, les écoles de garçons offrent un si décevant contraste? Presque tout, en effet, y est à faire en ce qui concerne l'enseignement du travail manuel.

Il existe bien un programme officiel donnant pour objet à l'école primaire de « préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier ». Sans doute aussi, le travail manuel n'est pas entièrement inconnu dans toutes les classes; mais il comprend, en fait, même au cours moyen, des exercices des écoles maternelles, du pliage et du découpage, plus ou moins compliqués, de papier ou de carton, parfois quelques constructions, plus rarement encore quelques exercices de modelage. Or, quand un fils de cultivateur ou d'artisan, candidat au certificat d'études, apporte de l'école un joli bateau en papier ou une majuscule bien ajourée, je doute qu'il reçoive des félicitations; le père estime que son garçon a mieux à faire, et nous avons là l'explication d'un insuccès fâcheux. L'enseignement du travail manuel dans les écoles primaires de garçons

a échoué parce que, dans les essais qu'on a tentés, la portée pratique était nulle ou douteuse. Les parents et les élèves eux-mêmes n'ont vu dans les exercices qu'un amusement puéril, sans profit pour l'avenir des jeunes gens.

Sans être aussi sévère, j'incline à croire qu'il est nécessaire et qu'il n'est pas impossible de donner à l'enseignement du travail manuel un caractère utilisaire en même temps qu'éducatif. Les écoles primaires de garçons, telles qu'elles existent actuellement, peuvent et doivent préparer à l'exécution des travaux usuels; j'entends par là les travaux que la plupart des élèves, devenus hommes, auront probablement à accomplir. Le succès de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire est lié à la portée pratique de cet enseignement, et nous échouerons encore si nous répétons les erreurs précédemment commises.

*
* *

Aussi me suis-je efforcé, aux conférences pédagogiques, de résoudre cette question : Quels travaux utilitaires pouvons-nous faire exécuter dans notre région agricole, — le Baugeois, — à population toute rurale, *dans nos écoles sans ateliers*? Le programme officiel ne contenant que quelques indications générales, des listes indicatives de travaux tels que les suivants ont été établis :

Faire un nœud, une boucle, avec fil, corde, câble. — Ficeler un paquet.

Enfoncer un clou, une pointe, les extraire; retourner une pointe, la redresser.

Couper un fil de fer, faire un crochet, une boucle; rattacher deux fils de fer par leurs extrémités, faire une ligature (cercle de tonneau, bois attachés en croix, rallonge, treillage).

Support pour tenir les casseroles sur le réchaud, support pour fer à repasser, carcasse d'abat-jour, ressort.

Aiguiser un fil de fer, faire une grosse aiguille, une alène (utiliser de vieilles baleines de parapluie).

Réparer une toile métallique, un treillis; faire une grille avec barreaux de bois ou de fer, un crible.

Dérouiller un écrou, enfoncer une vis dans du bois tendre, dans du bois dur, dans du cuir (talonnettes).

Coller du papier sur du carton, du bois, un mur; construction d'objets de cartonnage (boîtes diverses, abat-jour, classeur, cadre, cache-pot); collage de bois (morceau de meuble enlevé, confection d'un cadre), de porcelaine (réparer un bibelot, une tête de poupée), de caoutchouc (vêtement, chambre à air).

Gâcher du plâtre, du ciment; sceller un morceau de fer; — obtenir, en petit, avec plâtre ou ciment : une surface plane, une arête à angle droit, un joint; avec ciment : une auge, un baquet (par les moyens qu'emploient les plâtriers et cimentiers; — le programme officiel n'impose ni la matière première, ni un programme spécial de modelage).

Maniement du marteau, des pinces, des tenailles, de la lime, de la clef anglaise, du tournevis, de l'alène, de la vrille, du vilebrequin, de la truelle, du mètre.

Ces travaux conviennent évidemment surtout pour la 2e année du cours élémentaire et pour le cours moyen.

* * *

Certains maîtres s'inquiètent de l'abondance des autres matières et craignent de ne pas trouver le temps nécessaire à un enseignement, même quelconque, du travail manuel. Cependant, les programmes ne sont pas plus chargés que pour les filles : les instituteurs seraient-ils donc inférieurs aux institutrices?

D'autres doutent de leur propre compétence : c'est trop d'humilité. Au cours complémentaire, à l'école primaire supérieure, à l'école normale, ils ont acquis quelque habileté dans les travaux manuels et, en outre, ils savent apprendre, soit qu'ils cherchent eux-mêmes, soit qu'ils consultent un livre ou regardent faire. Ils ont une culture générale qui leur permet de saisir d'emblée des vérités qui échappent, en leur art, même à de bons ouvriers. Qu'ils le veuillent, ils seront capables, et les familles attacheront du prix à l'enseignement qu'ils donneront des travaux manuels. Les pères ne peuvent pas s'en charger pour les garçons plus que les mères pour les filles : ils n'ont généralement pas le temps, pas la patience, pas toujours l'habileté et, surtout, ils ne savent pas enseigner.

*
* *

Certes, l'organisation d'un tel enseignement exige des efforts de la part des maîtres. On tâtonne plus ou moins pour commencer ; l'an prochain on fera mieux, les élèves auront déjà été initiés et ainsi, les progrès s'ajoutant d'année en année, la tâche deviendra plus facile et les résultats plus probants.

Déjà, cependant, j'ai constaté de bonnes initiatives et des résultats heureux. A l'école de M..., le directeur a fait exécuter des trépieds, boîtes, cadres..., il a du bois à volonté fourni gratuitement par le propriétaire d'une scierie voisine : A B..., des charnières de pupitres ont été consolidées avec l'aide des élèves. Passant à J..., je trouve à l'école un gros rouleau de fil de fer acheté par la commune, et des travaux commencés. L'instituteur de S... a fait recueillir de vieux fils de fer que les élèves transforment en supports et autres objets. L'instituteur de F..., qui a déjà une petite collection de travaux, va faire entreprendre la confection d'abat-jour par la collaboration des garçons et des filles de son école mixte...

J'ai la conviction que l'œuvre peut être menée à bien dans toutes les écoles. J'en veux pour preuve ce que j'ai trouvé notamment à l'école des garçons de D..., le 7 mars (2 classes, 87 élèves, dont 43 dans la classe visitée, celle du cours moyen), à l'école des garçons de R..., le 6 mars (école à classe unique, 40 élèves), à l'école mixte de B..., le 17 mars (école à classe unique confiée à une institutrice débutante, 29 élèves). Ces trois écoles, par leur effectif et par leur caractère, sont certainement de celles où l'enseignement est le plus difficile. Or, j'ai pu écrire dans le rapport concernant l'école de D... : « Je signale enfin une très bonne mise à profit de la dernière conférence pédagogique. Avec l'aide de son mari (le directeur), l'institutrice a pu obtenir un petit outillage pour chaque élève et la confection, par les enfants, de travaux à caractère pratique (alènes, supports pour casseroles clouage de planchettes...). »

Après ma visite à R..., j'ai pu dire de l'instituteur : « J'avais déjà signalé l'activité de ce maître. J'en trouve une nouvelle preuve dans la mise à profit de la dernière conférence pédago-

gique : J'ai compté, dans la classe, à l'usage du cours moyen, 15 enclumes formées d'un rondin recouvert de tôle, 17 boîtes à outils contenant chacune de 8 à 10 pièces (marteau, tenailles, lime, tournevis, vrille...), le tout fourni par les familles; des travaux ont déjà été faits (alènes avec vieilles baleines de parapluie, supports pour casseroles) et d'autres vont suivre. » J'ajoute que le travail manuel n'a pas lieu au détriment des autres enseignements puisque, dans cette école à 1 seul maître, il y a 6 candidats au certificat d'études; il y en a 8 à D...

Enfin, dans le rapport sur l'institutrice de B..., j'ai noté : « Je constate avec plaisir de bons résultats pour le travail manuel des garçons : confection de crochets, de boucles en fer, clouage; fil de fer fourni par la commune, planchettes données par un charron, outils apportés par les enfants. »

* * *

Le caractère utilitaire de ces travaux ne les empêche pas d'avoir une très grande valeur éducative, au contraire. Il suffit, pour s'en rendre compte, de suivre les diverses opérations auxquelles donne lieu l'un d'eux.

C'est ainsi que pour confectionner un support destiné à soutenir les casseroles sur le réchaud à charbon en usage dans le pays, il faut d'abord déterminer la forme : le triangle convient mieux que le carré (vide moins grand et emploi possible avec des casseroles de dimensions bien différentes); le triangle équilatéral est préférable aux autres (stabilité plus grande, simplification du travail); un croquis alors est tracé au tableau et sur les carnets; les élèves prennent et notent les dimensions d'après un réchaud (côtés et pieds du support). Le choix du fil de fer est tout un travail : le fil ne doit être ni trop gros ni trop fin, ni trop rigide ni trop flexible.... Le morceau de fil donné à chacun est trop résistant pour que l'élève puisse le couper avec les tenailles (essais infructueux); un coup de lime à l'endroit marqué, de chaque côté du fil, une flexion brusque et répétée : le fil est partagé. Chaque tiers est ensuite recourbé à angle droit aux extrémités (les mots « angle droit » prennent un sens pour l'élève, de même que « triangle équilatéral ») : pinces, marteaux, enclumes

entrent en jeu. Les parties sont enfin raccordées par une ligature, et l'on a un support utilisable. (On pourrait évidemment, par un pliage approprié, se dispenser de partager le fil en 3 parties, mais il est plus facile de faire comme j'ai dit.)

*
* *

L'aptitude à l'exécution des travaux usuels est d'une utilité indéniable. Un barreau est brisé ou un fil rompu dans la palissade, il faut une réparation prompte, travail d'adresse plutôt que de force. Le mastic de la fenêtre se fendille et tombe, une vitre se détache : l'ouvrier habite loin et les frais seront hors de proportion avec le travail; il serait si simple de le faire soi-même! Des tuyaux sont disjoints, une auge est fendue : un peu de ciment suffirait pour remettre les choses en état; on attend le cimentier, qui ne vient pas, ou trop tard. Une serrure fonctionne mal, une charnière ne tient pas : dix minutes de travail, quelques gouttes d'huile, une vis serrée ou remplacée, et tout est dit. Un râteau s'est fendu au soleil : une ligature bien faite le rendrait aussi utilisable qu'un neuf. Des talons en caoutchouc sont usés ou tombent : faudra-t-il aller chez le cordonnier, loin parfois, y retourner même, et payer 50 centimes ou 1 franc pour un travail que n'importe qui peut faire en un tour de main? La poignée d'une ombrelle ou d'un parapluie est desserrée : elle sera perdue avant qu'on ait eu l'occasion de passer chez le réparateur. C'est une fillette qui pleure devant sa poupée brisée : un nouveau caoutchouc aux jambes, un peu de colle à la tête et, croyez-moi, cette poupée raccommodée sera chérie entre toutes; le porte-monnaie aussi y trouvera son compte.

Il y a ainsi une foule de menues besognes dont il est souhaitable de pouvoir s'acquitter soi-même, sans recourir à l'emploi onéreux de spécialistes, et dont l'inexécution en temps voulu est souvent, par la suite, la cause d'ennuis et de frais élevés. Or, l'aptitude à les accomplir est aujourd'hui le privilège de quelques-uns, favorisés par la nature ou les circonstances, et que l'on admire au village ou dans le quartier. L'un des bienfaits de l'école sera de généraliser cette qualité rare, par l'enseignement pratique des travaux manuels.

* * *

Je crois même qu'on pourrait espérer des profits d'un autre genre. La tâche ordinaire achevée, ouvriers et cultivateurs sont désœuvrés, et c'est pendant ces heures vides qu'ils s'adonnent à la boisson, au jeu, aux mauvaises fréquentations. Les jeunes gens en particulier souffrent de cette longueur des jours ou des soirs inoccupés, et la moindre distraction est accueillie par eux comme une délivrance : ils quittent la maison, ils s'éloignent de la ferme où ils ne savent que faire. Les occupations agréables, cependant, ne manquent pas ; mais ils ne les voient pas, ils n'ont pas été initiés à l'art de les découvrir et de s'y plaire, notre école ne leur a pas donné le goût de ces travaux familiers qui rendent le foyer plus cher et la vie plus heureuse. Je connais un jeune ouvrier parisien qui n'a pas subi la séduction des cabarets ni celle des cinémas-feuilletons ; à ses heures de liberté, il se réfugie dans une cave où il confectionne pour la maison les objets les plus divers ; ce ne sont pas toujours des chefs-d'œuvre, mais lui-même et toute la famille y trouvent un charme que n'a pas ce qui s'achète. Il est triste que ce jeune homme soit une exception et que tant d'autres, qui ont mieux qu'une cave à leur disposition, ne sachent pas goûter et répandre un bonheur qu'ils cherchent en vain très loin quand il est tout près. Apprenons-leur à le trouver. Ils se grouperont avec plus de plaisir autour de la lampe dont ils auront bâti la carcasse d'abat-jour qu'aura recouverte la mère, la sœur ou la fiancée. Ils se découvriront une âme sensible en voyant la joie des petits frères et sœurs dont ils auront réparé les jouets. Ils se plairont dans la chambre dont ils auront raccommodé la tenture et repeint les boiseries. Ils s'attarderont près du clapier ou du poulailler qu'ils auront consolidés ou construits eux-mêmes, à peu de frais, avec de vieilles caisses et quelque treillis. La maison et ses dépendances, les outils et les machines, les barrières et les clôtures des champs, les étais des arbres ne leur seront plus des choses dont le voisinage lasse, il y aura un peu d'eux en elles et ils y sentiront aussi un peu de leurs parents, de leurs amis, de leurs aïeux.

P. Gagneraud,

Inspecteur primaire à Baugé (M.-et-L.).

# Questions et Discussions.

---

## Vacances et Cours d'adultes.

*Note préliminaire.* — L'un des premiers résultats de l'enquête ouverte sur la question des vacances a été de montrer qu'en fait elles sont de deux mois presque partout et que, soit en raison des habitudes prises, soit en raison de la mauvaise fréquentation estivale, on n'aurait pas grand profit à revenir aux six semaines réglementaires.

Devant la quasi-unanimité des témoignages recueillis, le projet qui devait être soumis au Conseil supérieur a été modifié et c'est en plein accord avec l'administration que cette assemblée a voté un nouveau règlement accordant à tous les maîtres de l'enseignement primaire deux mois de vacances.

Bien que la question soit tranchée, nous continuons la publication des réponses que nous avons reçues. Nos lecteurs y trouveront les raisons qui justifient la solution adoptée. Ils y trouveront aussi beaucoup de faits intéressants et d'idées suggestives non seulement sur les vacances, mais sur notre vie scolaire et sur nos méthodes pédagogigues.

Enfin, si la question des vacances est réglée, celle des œuvres complémentaires de l'école ne l'est pas. Plusieurs solutions sont proposées par nos correspondants. Que nos lecteurs veuillent bien nous donner leur avis. L'enquête continue.

P. L.

## Seconde série de réponses.

Fidèle lecteur de la *Revue Pédagogique*, je vois que vous ouvrez une consultation auprès du personnel enseignant sur les mesures projetées pour l'organisation de l'enseignement postscolaire. — Vous ne dites pas expressément « des œuvres postscolaires ». —

Dans votre esprit ce projet doit amener la suppression de huit à quinze jours de vacances supplémentaires pour nous ramener à l'application stricte de la loi.

Je vous apporte mon modeste avis. J'ai une vingtaine d'années d'enseignement et je n'ai jamais connu que le régime de deux mois de grandes vacances. C'est vous dire que vous aurez à lutter contre une vieille habitude.

Elle a pour elle son ancienneté; elle nous donne quinze jours, — c'est un tarif uniforme depuis longtemps, — quinze jours de repos obtenus à peu de frais; elle nous rapproche de nos « collègues » du Secondaire qui s'éloignent de nous par leur traitement, leur travail, etc.; elle nous met presque au niveau de nos camarades des P. T. T., des Indirectes, en nous faisant rattraper en repos ce que l'État se refuse à nous donner en avantages pécuniaires; elle nous est chère, cette habitude, parce que, dans notre humanité, on est souvent tenté de mesurer la hauteur du rang qu'on occupe dans l'échelle sociale à la puissance de l'envie qu'on fait naître chez de moins fortunés. Les cris les plus forts vous viendront peut-être de notre Midi où nous sentons plus vivement l'inconvénient des jours de classe avec les chaleurs de juillet et d'août.

Cependant, quoique Méridional, j'accepterais volontiers votre réforme.

Elle fait disparaître des anomalies choquantes qui sont immorales et peut-être décourageantes.

Elle réagit contre la tendance fâcheuse que l'on a d'octroyer des jours de repos alors que tant de braves gens connaissent à peine le dimanche.

Elle contribuera à combattre l'opinion accréditée de plus en plus que l'instituteur a trop de congés. Surtout si vous supprimez radicalement les congés extraordinaires, comme vous y paraissez décidé. Trois ou quatre journées de congé supplémentaire distribuées dans le courant de l'année laissent croire qu'il pleut de cette « manne » en tous temps, déconsidèrent le maître pour un fort maigre avantage. Or, le maître laïque et l'école laïque ont un égal besoin de l'opinion et de considération. Je ne saurais trop vous dire combien je suis gêné pour annonçer à mes élèves un congé pour aller à une conférence pédagogique, pour me permettre d'assister à l'assemblée générale annuelle de la Société de secours

mutuels, pour prendre celui qui était octroyé tel jour et que le retard d'un avis n'a pas permis de prendre le jour voulu, etc....

Quelques moments d'humeur passés, je crois que les maîtres vous rendront justice. Peut-être même y trouveront-ils un avantage auquel ils ne s'attendent guère. Quand la fonction aura moins de vacances, elle aura peut-être moins d'attrait et l'État sera obligé d'égaler, sous le rapport des salaires, notre métier à ceux qui exigent des connaissances similaires. On peut à ce sujet penser aux chevaux d'Harpagon pour lesquels « il aurait mieux valu travailler bien plus et manger de même ».

Ceci accordé, je continuerai cependant à croire que nos enfants ne sauront pas mieux l'orthographe, ni l'histoire, ni la géographie, ni bien d'autres choses, qu'au temps où ils n'avaient qu'un mois de congé. Même avec des méthodes perfectionnées. Mais voilà une autre question. Cette réserve est faite seulement pour vous dire que je me place au seul point de vue de l'opinion, du prestige de l'école et de ses maîtres. Il est de bonne politique, quand on se sent en butte à des attaques déclarées ou sournoises ou prochaines, de se mettre dans une posture irréprochable qui décourage les malveillants.

Le Conseil supérieur a pourtant refusé d'entrer dans la voie où vous vouliez l'engager. Tant que les congés supplémentaires, les quinze jours ajoutés aux grandes vacances seront le salaire du temps concacré aux œuvres postscolaires, le Conseil supérieur a raison, tel est mon modeste avis.

Je crois que la multitude des Cours d'adultes, la vie qu'on donne aux Cavé, aux Patronages, aux Sociétés, que tout ce qui est sorti de terre à la voix des animateurs ne survit que par l'appât de quinze jours de congé supplémentaires. Nulle époque n'est peut-être aussi peu favorable que celle où nous vivons pour l'éclosion de généreuses ardeurs; et il faut presque la foi laïque pour travailler à des œuvres en général fort ingrates, sans avoir l'espoir d'un salaire, d'un repos lointain mais sûr.

Et si on est convaincu de l'utilité de toutes ces œuvres, — je dis œuvres et vous ne parlez que d'Enseignement postscolaire, — on doit être effrayé à la perspective d'une prodigieuse chute dans les belles courbes de non moins belles statistiques.

Je vois assez bien comment vous concevez l'organisation des

Cours d'adultes. Votre système souple qui permet de profiter ici de la générosité des Municipalités, là, de supprimer quelques heures à l'enseignement des enfants pour le reporter sur un enseignement aux adultes, sans compter le moyen, moins sûr peut-être, de faire payer les auditeurs, votre système, dis-je, ne peut manquer de donner satisfaction à tout le monde.

Mais que vont devenir les Sociétés de secours mutuels scolaires, les Sociétés de tir, les Associations d'anciens élèves, etc...?

Si l'instituteur est seul, va-t-il diminuer d'une demi-heure sa journée de classe? Il y a là certainement un gros écueil. La solution sera plus vite trouvée s'il y a plusieurs maîtres. L'un pourrait se charger des œuvres postscolaires, l'autre de l'enseignement des adultes; et si les œuvres diverses dirigées par le premier lui donnaient des loisirs, on pourrait convenir qu'il aiderait le second dans une mesure à déterminer.

S'il y a des femmes dans le personnel de l'école de garçons, il serait peut-être utile de spécifier qu'elles seront chargées des besognes administratives : trésorerie et secrétariat des Cavé, marche du cinéma, etc., car elles ne peuvent guère en général assurer le service des cours aux jeunes gens.

Et dans ces cas tout le personnel bénéficierait des mêmes avantages. Mais qui réglera cette distribution du travail? Le Conseil des Maîtres trouvera peut-être la solution quelquefois; plus souvent il sera nécessaire que l'Inspecteur primaire intervienne.

Je vous signalerai aussi la situation du maître chargé d'un cours complémentaire. Tard le soir, de bonne heure le matin, il est encore penché sur de longs devoirs et sur des livres de préparation. Songez-vous à diminuer d'une demi-heure son labeur quotidien sans lui imposer le surcroît de cours d'adultes ou la charge d'un autre service extra-scolaire? Mais alors, où trouver le temps de voir et de bien voir les vastes programmes? Ne serait-il pas plus juste de lui laisser l'horaire actuel et de mettre ses vacances sur le même pied que ses collègues des écoles supérieures? C'est à cette seconde solution qu'iraient mes préférences.

Vous suggérez enfin que l'on pourrait prendre les grandes vacances du 14 juillet au 1er septembre.

Au point de vue de la peine qu'il y a à subir la température des salles de classe à cette époque de l'année, de la difficulté qu'il y

a à tenir en éveil des élèves assoupis par la chaleur, vous avez parfaitement raison. Il serait certainement bon de ne pas exiger qu'on fît classe à partir de une heure de l'après-midi, moment où se produit le maxima de la journée. Pourquoi ne pas retarder la rentrée du soir d'une ou de deux heures dans la saison caniculaire?

Quoi qu'il en soit, il restera toujours pour nos régions une grosse objection aux vacances du 14 juillet-1er septembre. C'est vers le 25 août que la Basse-plaine commence les vendanges; vers le 1er septembre les vendangeurs sont dans les coteaux; le 15 septembre ils sont dans les vallées qui descendent de l'Espinouse ou des Cévennes. Le 8 octobre, le 10 même, on cueille encore des raisins dans ces dernières régions. A cette époque tout le monde est à la vendange sauf les tout petits. Ouvrir l'école dans ces conditions, ce serait faire une garderie.

Aussi, s'il n'est pas bon d'autoriser les Conseils départementaux à distribuer des congés supplémentaires, il serait peut-être nécessaire de leur laisser le soin de fixer la date des grandes vacances.

Pour ce qui est des vacances du 1er de l'An et de Pâques, qu'on n'oublie pas enfin que beaucoup de maîtres primaires ont leurs enfants dans l'enseignement secondaire et qu'ils sont fort contrariés de ne pouvoir en jouir quand les vacances ne coïncident pas. Si donc on tient compte de cette considération et du fait qu'en nous diminuant de quinze jours la durée des grandes vacances, on va nous contrarier dans une déjà vieille habitude, je souhaite que les repos à la fin de ces deux premiers trimestres soient allongés et mis en harmonie avec ceux de l'enseignement secondaire. Dix à douze jours à chaque époque ne me semblent pas de trop.

Quant aux congés volants, sauf la grande foire ou la fête du village (pour lesquelles tous les règlements seraient vains qui voudraient amener ce jour-là les enfants à l'école), sauf les congés du lundi de la Pentecôte, du 14 juillet, de la Toussaint, j'admettrais très bien qu'il n'y en eût plus aucun et d'aucune sorte.

Telles sont, M. le Directeur, les modestes réflexions que votre article me suggère et qui n'ont évidemment que la valeur d'une opinion personnelle, mais elles sont d'un homme profondément attaché à sa fonction.

A.

**Instituteur chargé de cours complémentaire.**

*
* *

La question des vacances est complexe. Elle n'est pas une question purement scolaire, et, si elle intéresse d'abord l'école, c'est-à-dire les élèves et les maîtres, elle intéresse aussi « le milieu », c'est-à-dire les populations où vit l'école et qui ne restent indifférentes ni à l'époque ni à la durée des vacances. Pour les familles, pour les travailleurs de la terre ou de l'atelier, il n'est pas indifférent que les enfants aillent en classe ou au contraire qu'ils aient congé, que les vacances durent deux mois ou seulement six semaines. Aussi la question des vacances doit-elle être considérée à la fois sous le rapport des élèves, des maîtres et des familles. Ajoutons que, bon gré mal gré, dans notre pays d'égalité, on ne peut séparer complètement les écoles primaires des établissements secondaires : il y a, en effet, dans ces établissements, des élèves de même âge que ceux de nos écoles primaires et des maîtres détachés des cadres primaires, qui n'ont ni plus de titres, ni plus de droits que leurs collègues instituteurs. Vouloir que ceux-ci ne se comparent pas à ceux-là, quant aux vacances, c'est vouloir l'impossible. — Enfin, une dernière remarque s'impose. La question des vacances est intimement liée à la fréquentation. La loi de 1882 détermine nettement les conditions de la fréquentation, et elle dispose. ART. 15 : « La Commision scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances. Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'Inspecteur primaire. » L'Administration fixera vainement les vacances à six semaines, — ou à 2 mois, — du 1er août au 15 septembre ou du 15 août au 1er octobre, si dans un milieu rural, les TROIS QUARTS des enfants manquant l'école pour aller aux champs; sans doute le maître fera classe, mais pour quels résultats!

Or, nous connaissons des régions agricoles où l'école se vide dès juillet, où les enfants ne rentrent qu'après la récolte des pommes de terre, des betteraves, et la saison des pâtures, c'est-à-dire à la Toussaint. En droit, les grandes vacances sont de six ou de

huit semaines; en fait, le travail scolaire chôme pendant trois ou quatre mois. Appliquer la loi sur la fréquentation d'abord, (après l'avoir revisée s'il est nécessaire); fixer les vacances ensuite : voilà l'ordre logique.

Ces remarques faites, convenons qu'il faut considérer en premier lieu l'intérêt des élèves quand on établit la durée des vacances (M. Lapie le remarque fort justement, p. 320-321, *Revue Pédagogique*, nº de mai 1922] et qu'on ne pourrait trop allonger cette durée sans nuire aux études. Est-ce qu'après six semaines de repos le nombre des souvenirs conservés est plus grand qu'après huit semaines et moins grand qu'après un mois? A la Société Binet de répondre avec précision. Mais il ne faut pas considérer que les souvenirs.

L'École a pour tâche d'instruire les enfants en les attachant au « milieu », en leur faisant connaître et aimer leur « pays »; elle doit les « enraciner ». Or, cette connaissance et cet amour du milieu ne se développent guère entre les murs de la classe. Pour le petit campagnard, les vacances ne sont point du temps perdu. Certes, bien des souvenirs disparaissent, mais, en retour, que d'acquisitions neuves et précieuses! Les parents emploient l'enfant aux travaux champêtres, puis, quand il est libre, l'enfant joue à sa guise. Les vacances, pour lui, c'est l'heureux temps où se moissonnent des connaissances essentielles et de bons souvenirs. L'enfant apprend à travailler sous la direction des parents; il découvre, en jouant, le monde et les innombrables secrets de la rivière ou de la forêt; il apprend à connaître les poissons, les oiseaux, les insectes, les arbres, les fleurs, toute la nature; il s'enrichit d'observations qui étonneront, plus tard, ses parents et son maître. Que de richesses en réserve dans la tête d'un bambin qui a mené la libre vie des champs! A l'instituteur de les exploiter. Ce fameux « bain de réalisme » que l'on prétend donner à l'école, fenêtres à peine entr'ouvertes, l'élève en vacances le prend seul, librement, délicieusement et avec profit. Les vacances lient davantage le petit paysan à son coin natal. Ces remarques s'appliquent moins aux écoliers de la ville. Et il importe aussi de noter le gain de vigueur et d'ardeur, la bonne santé physique que procurent de longues vacances.

Et puis le temps des vacances, le plein été, n'est guère favorable au travail intellectuel. L'après-midi surtout, la chaleur « tue » les enfants, les amollit, les endort. Quinze jours de classe en juillet ou en août, avec un effectif forcément réduit, ne valent certainement pas huit jours de classe en décembre ou en janvier. Et c'est pourquoi, quinze jours de vacances supplémentaires n'ont pas, pour les études, l'importance que l'on croit. Maîtres et Inspecteurs l'attesteront unanimement.

Au point de vue des enfants, six semaines ou deux mois? Nous répondons deux mois, et d'autant plus volontiers qu'il faut considérer aussi le personnel et les familles.

Or, la tâche du personnel est épuisante, quand arrive le bout de l'année, fatigue du larynx, fatigue nerveuse, dépression : le maître consciencieux aspire aux vacances. Deux mois ne représentent pas pour lui deux mois de vacances réelles. Les vacances ne commencent pas au départ des élèves : il faut mettre en ordre, faire l'inventaire du mobilier, de la bibliothèque, assurer le nettoyage de la salle, le blanchissage des murs, les réparations du matériel. Dans les communes, c'est la tâche de l'instituteur. Et huit ou dix jours avant la rentrée, le bon maître a réjoint son poste, préparant sa besogne, ses listes d'inscription, ses registres, son emploi du temps, ses cahiers de matières. Certains instituteurs suivent, pendant les vacances, des cours de gymnastique et d'agriculture. Pour le maître, les vacances ne sont pas entièrement des vacances et deux mois représentent au plus six semaines de vacances réelles. — Les familles aussi s'intéressent à la durée des vacances. Les paysans ont besoin des enfants; ils les emploient à de multiples travaux, garde du bétail, moisson, récolte des fruits, des légumes, et si l'on écoutait nombre de cultivateurs, on prolongerait les vacances jusqu'à la Toussaint.

En somme, les arguments solides ne manquent pas en faveur des deux mois.

Nous sommes d'accord avec M. le Directeur de l'enseignement pour ce qui est de l'uniformité des vacances, de la suppression des congés parasitaires distribués à tout propos et à propos de tout pour nous en tenir à quelques congés réglementaires : le « pont » Noël-Nouvel-An, dix jours à Pâques, la Toussaint, le

lundi de la Pentecôte, le 14 juillet. Nous sommes d'accord pour organiser sérieusement les œuvres complémentaires de l'école et demander au personnel un minimum de service périscolaire et postscolaire. La bonne marche de ce service nécessiterait, à notre avis, la création d'une inspection spéciale, confiée dans chaque département à un inspecteur primaire résidant au chef-lieu. Tant que ce contrôle spécial n'existera pas, bien des cours d'adultes et des mutualités fonctionneront à vide.

Il est temps d'organiser, d'organiser solidement les œuvres complémentaires de l'école, le travail scolaire et les vacances. Tenir compte de l'intérêt des enfants d'abord, mais ne pas oublier les intérêts légitimes du personnel et des familles; obtenir une fréquentation régulière du 1er octobre au 1er août, ce qui améliorera beaucoup le rendement; supprimer les multiples congés qui détournent de leur tâche maîtres et élèves; puis, largement, sans lésiner, accorder deux mois de vacances à tous, — la mesure apaisera les mécontents, ceux qui se considèrent parfois comme les parents pauvres de l'Université, et ni l'Administration ni l'école n'en pâtiront.

G. U.

Directeur d'École Normale

*
* *

Le cours d'adultes est une œuvre complémentaire et une annexe de l'école. Il s'ajoute généralement aux six heures de la classe du jour. L'incorporer dans le service scolaire ordinaire sans augmentation du temps affecté à l'enseignement, c'est alléger la tâche de beaucoup de maîtres, décider nombre d'autres à les imiter et donner ainsi un nouvel essor à l'école prolongée.

Cette organisation peut être introduite sans bouleversement dans la réglementation actuelle, mais il est nécessaire qu'elle soit souple et se prête à de multiples combinaisons.

C'est ainsi qu'il n'y a pas d'inconvénients à réduire la classe durant quelques mois d'été à cinq heures ou cinq heures et demie par jour, pour recevoir les adolescents à la veillée, pendant l'hiver, deux ou trois fois par semaine. C'est l'ancien cours

d'adultes, mais sans accroître la durée du service effectif de l'instituteur.

Une pareille disposition ne convient cependant guère aux cours de jeunes filles; elle doit être rejetée dans les communes qui comprennent de nombreux hameaux. On peut alors recourir à une autre modalité. Elle consiste à donner l'enseignement aux adultes pendant la classe du jour, avec ou sans renvoi des élèves ordinaires.

Supposons une petite école de 30 élèves au plus. Quelques adolescents des deux sexes, 5 ou 6 par exemple, fréquentent la classe tous les jours, pendant trois ou quatre mois. C'est *l'école prolongée* proprement dite et le meilleur des cours d'adultes. L'instituteur ou l'institutrice, les deux quelquefois, ont une section de grands élèves pendant l'hiver.

Le cas où les adultes ne viennent à l'école que deux ou trois fois par semaine, de 13 ou 14 à 16 ou 17 heures, est peu différent du précédent; c'est *le cours de perfectionnement.* Le maître adapte ses programmes et son emploi du temps au milieu local.

L'effectif de l'école est-il plus élevé? C'est encore *le cours de perfectionnement*, mais avec *renvoi d'élèves.*

Les enfants du cours élémentaire passent dans la classe enfantine, s'il y en a une, ou sont congédiés à 15 heures, quelquefois avec une partie de ceux du cours moyen, plusieurs jours par semaine. La classe reprend jusqu'à 17 heures avec les adolescents et les grands élèves de l'école. Elle peut avoir lieu hebdomadairement de 13 à 16 heures.

Enfin, les enfants sont congédiés, en partie ou en totalité, le samedi de 13 à 16 heures. C'est la semaine anglaise. La classe du samedi est réservée aux adultes.

Aux objections que peuvent soulever de pareilles initiatives, je réponds que les familles ont compris la nécessité de l'éducation des adolescents et que les essais tentés, avec autorisation d'ailleurs, ont pleinement réussi. D'autre part, si l'instituteur doit à l'État trente heures d'enseignement par semaine, il est permis de penser que les plus jeunes de ses élèves ne perdent rien à ne pas être astreints au même nombre d'heures de présence en classe. Il peut y avoir une différence de régime pour les études entre les enfants de six à neuf ans et ceux de dix à treize. Nos voisins les Suisses l'ont compris depuis longtemps.

Le système de la réduction de la durée des classes ordinaires ou du renvoi partiel et même total des élèves pour réserver aux adolescents un certain nombre d'études peut donc, à mon avis, être adopté dans un grand nombre de localités. Il n'est pas applicable partout.

Dans beaucoup de villages industriels, usiniers, même agricoles, dans les gros bourgs, les villes, là aussi où existe une vive concurrence, nos élèves ne peuvent être congédiés qu'après 16 heures et souvent après 18, s'il y a une étude. Le père, la mère sont occupés à l'usine, à l'atelier, à la fabrique. Si nous renvoyons leurs enfants, d'autres écoles sont là prêtes à les accueillir. Trop souvent déjà, elles les attirent le jeudi, le dimanche, pendant les vacances, et les enrôlent dans leurs sociétés sportives et leurs patronages. Ne leur offrons point par une mesure inopportune, l'occasion de retenir tout à fait nos élèves. D'autre part, dans les villes, les cours du soir sont peu fréquentés par les adultes. Il faut donc distribuer à ceux-ci l'enseignement pendant la classe du jour sans renvoyer les enfants.

Le problème paraît insoluble.

On peut le résoudre cependant en faisant appel à la solidarité des maîtres, par exemple, au concours du personnel tout entier d'une ville pour recruter, alimenter et faire vivre quelques cours d'adolescents.

Un plan d'ensemble bien établi, une organisation où chacun a son rôle bien défini, enfin un vigilant contrôle sont indispensables au succès. Suivant le milieu les combinaisons varient.

On peut établir des *cours de perfectionnement* avec une seule séance par semaine de 13 ou 14 à 18 ou 19 heures le mercredi ou le samedi, ou bien faire deux séances. C'est une affaire de convenance locale.

Étudions le premier cas :

Les instituteurs et les institutrices chargés des cours sont remplacés auprès de leurs propres élèves par un directeur déchargé de classe, une maîtresse d'école maternelle dont l'effectif d'enfants peut être réuni à celui d'une section voisine, ou par un suppléant rétribué. Le maître absent s'entend à l'avance avec son remplaçant; il lui laisse pour le guider une préparation détaillée. Ses élèves ne perdent rien à être soumis pendant quelques heures à

une autre discipline, toujours la même autant que possible.

D'autre part, chaque instituteur, chaque institutrice du groupe ou du quartier où fonctionne le cours se charge de recruter quelques adultes, ses anciens élèves ordinairement ; il entre en relation avec les familles, s'enquiert des motifs d'absence, soutient les volontés chancelantes et assure une bonne fréquentation. Enfin les amis de l'école s'intéressent à l'œuvre. Les employeurs paient leurs jeunes apprentis qui fréquentent les cours comme s'ils travaillaient à l'atelier, d'autres leur donnent une prime, s'il y a semaine anglaise à l'usine. La municipalité vote un crédit suffisant pour rétribuer les techniciens auxiliaires qui font des leçons de mécanique appliquée, de comptabilité, de droit usuel, etc., pour les garçons, de confection, de modes, de tricot, pour les filles.

Alors il semble que le cours peut bien fonctionner. Il sera promptement déserté cependant si les programmes ne sont pas bien au point et si les leçons ressemblent trop à celles de l'école. Les auditeurs sont exigeants. Ils veulent emporter de chaque séance des connaissances pratiques immédiatement utilisables, sinon après quelques leçons, ils se retirent sous divers prétextes.

Malgré ces difficultés, l'enseignement général, loin d'être sacrifié, occupe la place d'honneur dans les programmes. Mais il faut une grande souplesse d'esprit, beaucoup d'initiative et une préparation laborieuse pour obtenir des jeunes gens qu'ils s'intéressent vraiment à la lecture expliquée, à la rédaction, à la morale, et qu'ils tirent un profit sérieux des cours qui leur sont faits.

Les maîtres d'élite seuls réussissent dans cette tâche. Il importe donc de les rémunérer largement pour le surcroît de travail qu'ils fournissent ; jusqu'ici ils ont donné gratuitement leur concours.

Les cours de perfectionnement à plusieurs séances par semaine peuvent fonctionner de la même façon que les premiers ; mais leur fréquentation est moins assurée.

Une pareille combinaison a ses lacunes et ses imperfections. On peut combler les premières et remédier aux secondes. L'école de l'adolescence s'ébauche seulement. Ainsi le personnel qui n'est pas actuellement chargé des cours sera employé au fur et à mesure des besoins dans les autres œuvres périscolaires : garderies, sociétés d'éducation physique, patronages, etc. Il participe déjà fort activement à quelques-unes. L'égalité complète

de travail entre nous les maîtres ne peut s'établir : mais on peut obtenir un concours effectif de tous.

J'ai esquissé ce qui s'est fait à Besançon depuis trois années, avec un succès grandissant; ce n'est d'ailleurs qu'un essai, très loyalement tenté, sur la demande même de M. le Directeur de l'Enseignement primaire lors de son passage en cette ville en 1919. J'ai pensé que ce type d'école de l'adolescence pouvait convenir à d'autres milieux et contribuer à la solution du problème des cours d'adultes.

En résumé j'estime que ces cours *peuvent être incorporés à l'école même* avec les modalités diverses que j'ai signalées :

*Cours d'adultes*, après la classe avec réduction de la durée de celle-ci.

*École prolongée*, pendant la classe; c'est une division complémentaire d'élèves.

*Cours de perfectionnement dans les petites* écoles; même cas que le précédent, mais il n'a pas lieu tous les jours

*Cours de perfectionnement dans les écoles à effectif dépassant* 30 *élèves* environ avec renvoi des élèves ordinaires : *renvoi partiel, renvoi total.*

*Cours de perfectionnement pendant* la journée sans renvoi des élèves ordinaires : *type pour les villes.*

Tous ces cours sauf les derniers peuvent n'être pas rétribués. Aux cours de ville, il faut joindre un enseignement de préapprentissage ou professionnel.

On peut concevoir d'autres types. Ceux-ci ont été essayés avec succès. Ils renforcent la thèse de l'incorporation de l'école de l'adolescence, et tout d'abord des cours d'adultes, à l'école du jour.

*Les vacances.* — La question des vacances est une de celles qui intéressent vivement le personnel et il importe de n'y toucher qu'avec mesure. Instituteurs et Institutrices désirent que toutes les écoles primaires soient fermées pendant 2 mois. Ils fondent leur demande sur des analogies avec d'autres enseignements. Mais si le personnel a droit à un repos prolongé suffisant, c'est l'intérêt des élèves qui est primordial. Les vacances doivent être plus longues ou plus courtes selon qu'à la rentrée des classes les enfants ont plus ou moins gagné en bonne santé,

en développement physique, en aptitude intellectuelle, selon aussi le déchet de connaissances qui résulte de cette interruption des études. Ce n'est qu'après une enquête sérieuse à ce sujet faite avec tous les moyens scientifiques, médicaux et pédagogiques dont on dispose actuellement, que l'on pourra modifier plus ou moins profondément la durée des grandes vacances.

L'intérêt des familles doit être aussi envisagé, car elles ont souvent le choix entre deux écoles.

Pour beaucoup de parents, l'école est sans doute l'enseignement, mais c'est aussi la garderie, c'est le lieu où les enfants sont en sécurité, où ils sont surveillés, dirigés, élevés par une personne compétente et responsable. Quand l'enfant est en classe, le père et la mère sont déchargés de beaucoup de soucis. C'est pourquoi ils n'aiment pas les vacances trop longues, ni les congés répétés. Il faut donc tenir un certain compte des convenances locales et des habitudes des familles là même où il n'y a pas de concurrence entre écoles.

Enfin les saisons doivent influer aussi sur la durée et l'époque des grandes vacances.

En Allemagne, dès que le thermomètre s'élève à un certain degré, on congédie les écoliers pendant dix ou quinze jours. Ce sont les vacances de chaleur, comme il y a les vacances de patinage. En France on fait toujours classe par des températures sénégaliennes. Il arrive très fréquemment alors que, malgré les efforts des maîtres, les écoliers s'octroient d'eux-mêmes des vacances. Ou bien ils désertent la classe, ou bien ils ne participent plus guère à l'enseignement, ils le subissent.

Ne pourrait-on établir pendant les grandes chaleurs, généralement en juillet, une organisation telle que les élèves et les maîtres ne soient plus soumis au même régime que durant l'hiver. Les travaux manuels, le jardinage, le dessin, les promenades, etc., quelques leçons occuperaient les six heures de classe qui n'auraient pas nécessairement lieu de huit à onze et de treize à seize heures.

On concilierait ainsi tous les intérêts au moins provisoirement en attendant une solution scientifique de la question des vacances.

Pour le moment, on peut donner à celles-ci une égale durée dans toutes les écoles. Il faut organiser l'école prolongée, les cours

d'adultes et de perfectionnement, et tenir la main à ce qu'il n'y ait pas d'abus au sujet des congés, en remettant aux conseils départementaux le soin de les réglementer.

O.,
Inspecteur primaire.

*
* *

M'autorisant de votre invitation, je prends la liberté de soumettre à votre examen les réflexions suivantes se rapportant à quelques points particuliers de votre dernier article, paru dans la *Revue pédagogique* de mai.

Je suis d'accord pour reconnaître avec vous que le régime des œuvres complémentaires de l'école est, à l'heure actuelle, trop mal défini pour récompenser de la même manière tous les instituteurs qui collaborent à ces œuvres. Il est bien vrai que beaucoup de maîtres n'ont guère d'autres auditeurs aux cours d'adultes que les candidats au certificat d'études primaires ou les lauréats des dernières années, c'est-à-dire les meilleurs de leurs élèves. Ceux qui auraient le plus besoin de s'instruire ne paraissent guère aux classes du soir : on dirait qu'ils s'efforcent de cacher leur ignorance pour n'avoir pas à en rougir. Il est bien vrai, aussi, que les conférences populaires se font devant des tables à peu près vides, si ce n'est simplement sur le papier. Il est vrai, également, que la Mutualité scolaire compte des adhérents factices, ou tout au moins très provisoires. Mais les choses iront-elles mieux lorsque, au lieu de récompenser les instituteurs en abrégeant l'année scolaire, on réduira les jours de classe? Par intérêt, les maîtres entretiendront la façade des œuvres postscolaires; par impuissance, le plus souvent, ils feront œuvre vaine. Les cours d'adultes ne pourront vivre et prospérer — dans la plupart des communes, s'entend — que lorsque leur obligation aura été décrétée, organisée et contrôlée. Or, cette obligation en suppose une autre, inscrite dans la loi, mais non réalisée.

Je conclus donc sur ce point : en l'état actuel de la législation, les œuvres complémentaires de l'école sont trop souvent sans réelle valeur pour qu'il soit équitable de les faire entrer en ligne de compte dans la fixation de la durée des vacances.

A supposer que, fort de la loi et des règlements à venir, l'instituteur pût triompher de tous les obstacles qui s'opposent, au moins dans les campagnes, à la fréquentation des cours d'adultes ou à l'organisation des patronages, il ne serait pas équitable, non plus, de lui offrir, en compensation de son travail postscolaire ou périscolaire, une réduction de même durée sur ses heures de classe. Si les temps sont égaux en apparence, ils ne le sont pas en réalité : deux heures et demie de cours d'adultes ne correspondent pas à deux heures et demie de classe du jour. Le coefficient du deuxième travail étant 1, celui du premier est 2 ou 3, suivant le cas. Une chose est, en effet, prolonger sa classe habituelle et autre chose en commencer une différente. Toute occupation nouvelle exige une mise en train nouvelle, et quel est l'ouvrier qui consentirait, bénévolement, à quitter le coin du feu, à huit heures du soir, pour se remettre au travail, pendant une heure ou deux, si, pour toute récompense, on se bornait à abréger, d'une même durée, sa journée habitulle? Il dirait que la partie n'est pas égale, et je crois qu'il aurait raison.

Pour l'instituteur, c'est bien autre chose encore : non seulement il devra se remettre au travail, mais encore à un travail différent de celui de la journée. A la mise en train s'ajoute la difficulté. Il faut choisir et préparer de nouveaux sujets de causeries, de nouvelles lectures, de nouveaux exercices; il faut s'adresser à de nouveaux auditeurs, généralement mêlés et de culture fort inégale; il faut s'efforcer d'être utile tout en restant intéressant, ce qui n'est pas toujours facile. Qu'on veuille bien, sur ce point, faire crédit à mon expérience personnelle : la préoccupation des cours d'adultes est autrement absorbante que celle de la classe du jour.

Travail du soir et travail habituel ne sont donc pas choses comparables au point de vue de la difficulté, et, laissant de côté la question de dévouement pour m'en tenir à ce qui paraît être la stricte équité, je conclus : les cours d'adultes, sérieusement organisés, ne seront pas suffisamment rétribués en défalquant simplement leur durée de celle des heures de classe. Il faut se servir de barèmes différents pour évaluer le travail scolaire habituel et le travail postscolaire. Ce barème établi, il serait facile de s'entendre. Et, comme on ne saurait songer à comprimer indé-

finiment les heures de classe du jour, l'idéal serait que l'État rétribuât les cours d'adultes. Mais ne comptons pas, dans nos régions du moins, sur les subventions plus qu'aléatoires des communes et des sociétés d'instruction populaire, sur la rétribution impossible des auditeurs.

En attendant mieux, on pourrait voir dans quelle mesure le service postscolaire, sérieusement organisé, peut entrer en ligne de compte dans le calcul des congés annuels. A mon avis, prolonger les grandes vacances ne serait pas nuire aux progrès des élèves, le travail qui se fait en classe durant les fortes chaleurs étant de bien peu de valeur. Je ne crois pas qu'au total, il soit de nature à légitimer la contrainte que l'on impose à l'enfant, à compenser le mal que l'on fait à son développement physique, et en particulier à son système nerveux.

Il est bien vrai qu'à l'époque où les vacances étaient plus courtes, les élèves savaient plus imperturbablement l'histoire et la géographie et connaissaient mieux l'orthographe. Je souscris de tout cœur à l'affirmation, mais je me refuse à voir dans les deux faits un rapport quelconque. La courte durée des vacances n'était pour rien dans les heureux résultats d'alors, et si l'ignorance historique et grammaticale sévit, à l'heure actuelle, d'une façon déplorable dans nos écoles, ce n'est pas parce qu'on a doublé le temps du repos pour maîtres et élèves. La cause est ailleurs : il faut la chercher dans une réaction trop grande contre les habitudes de travail personnel qui ont été celles des écoliers de ma génération. A vouloir faire de l'étude un jeu toujours attrayant, on a tué l'effort, et par cela même, les résultats. On a trop médit de la mémoire, et, sous prétexte d'en réduire l'abus, on en a supprimé l'usage. Le mal d'autrefois, c'était la leçon non expliquée par le maître, mais ce mal s'atténuait, se réduisait à presque rien dès que l'élève grandissait et devenait, un peu chaque jour, plus apte à comprendre seul. Insensiblement la lumière se faisait dans son esprit, même sans le secours du maître; elle éclatait subitement lorsque d'un mot l'instituteur montrait la voie. Aujourd'hui, la leçon trop longuement expliquée et pas assez étudiée est la plaie de beaucoup d'écoles. Le maître fait la leçon, ce qui est bien; il la récite au besoin en posant à l'élève une infinité de questions secourables, ce qui est mal. Celui-ci paraît avoir retenu quelque

chose, mais il en va différemment trois mois après : acquis sans effort, sans répétition par l'étude, le savoir s'est envolé. Ce qui reste, ce sont des mots sans signification précise. Les faits chevauchent les uns sur les autres, les souvenirs s'emmêlent, s'enchevêtrent de telle sorte qu'ils ne constituent plus une connaissance réelle, un savoir positif. Et il en est ainsi jusqu'au brevet élémentaire. Tel candidat place l'Édit de Nantes en 1648 et sa révocation en 1763 parce que, faute d'étude littérale, il manque de points de repère. Telle candidate situe Melun sur la Loire et l'Aube sur la rive gauche de la Seine parce qu'elle n'a pas répété : « les villes arrosées par la Seine sont... ; les affluents de la rive droite sont... ». Telle autre enfin affirme qu'il y a quatre sortes d'accents (l'apostrophe est le 4e) parce qu'elle n'a jamais récité ou jamais su la leçon sur les accents : « il y a trois sortes d'accents qui sont... ».

Ce qu'il faut incriminer ici, ce ne sont pas, ce me semble, les congés annuels, mais une réaction trop vive contre le passé, une application maladroite des méthodes dites nouvelles. L'erreur pédagogique du moindre effort est la plus grande qu'on puisse commettre, tant au point de vue des études qu'à celui des habitudes intellectuelles de l'enfant. Les amateurs d'idées bizarres, et parfois ingénieuses, hésiteraient à aiguiller les jeunes instituteurs sur la piste des passe-temps s'ils étaient personnellement responsables, devant les parents, des progrès des enfants.

A mon humble avis, les souvenirs de l'école primaire doivent être aussi précis et aussi exacts que possible parce qu'ils dominent tout et servent de points d'appui à tout. Ils ne pourront jamais avoir ces qualités, quelle que soit la durée des vacances, si l'on ne revient à l'étude du livre, à l'étude littérale du même livre pendant plusieurs années. Expliquons, développons, faisons réfléchir et juger, mais, notre tâche accomplie, exigeons que l'élève fasse la sienne; obligeons-le à étudier par cœur pour acquérir de solides points d'appui où viendront s'accrocher ses connaissances futures. Et lorsqu'il en sera ainsi, nous pourrons sans inconvénient accorder aux enfants de nos écoles les mêmes vacances qu'aux élèves des classes élémentaires des lycées; à plus forte raison, nous n'aurons rien à redouter d'une interruption de deux mois dans les études. Si le petit primaire sait bien

son livre en juillet, il le saura en octobre. Et, s'il lui arrivait d'en oublier quelques bribes, la résurrection des souvenirs se ferait vite, dès la première lecture. Ce qu'il faut, à mon avis, pour accroître les résultats, ce n'est pas tant la quasi-continuité d'un faible et vague labeur de l'élève pendant une longue année scolaire, que la robustesse de l'effort pour l'acquisition de notions précises dans une durée même réduite.

En résumé, les cours d'adultes actuels sont inopérants et ne sauraient donner droit à un supplément de vacances. Ils ne pourront, avec les autres œuvres postscolaires, acquérir de la valeur que par une réglementation nouvelle. Mais, faire la classe à des élèves de six à treize ans et organiser des œuvres complémentaires sont choses différentes, et qu'il ne faut pas tarifer de la même manière.

La faiblesse actuelle de nos élèves est un fait. Mais ce fait n'est pas imputable à la durée des vacances; il est la conséquence d'une erreur pédagogique : l'abandon de l'effort que nécessitait autrefois l'étude littérale.

J.,
Directeur d'École annexe.

*
* *

Directrice d'une école primaire supérieure et mère de famille, personnellement en dehors de la question étudiée dans la *Revue Pédagogique*, je profite de l'invitation adressée aux lecteurs de cette revue pour envoyer mon opinion très désintéressée sur les vacances des écoles élémentaires.

L'incohérence et le malaise signalés par M. Lapie font souffrir tous les amis de l'école primaire, et, l'année dernière, un certain nombre de familles, dérangées ou amusées par ces vacances spéciales à chaque maître, sont allées jusqu'à en signaler le ridicule dans les journaux locaux.

La décision ferme et prompte attendue par tous va-t-elle faire dépendre les vacances des œuvres postscolaires? Ou bien celles-ci étant prises sur les trente heures dues par semaine et rétribuées lorsque c'est possible, aura-t-on « même durée pour les vacances grandes et petites à tous les instituteurs? »

L'organisation proposée de réduire les heures de classe où existent des œuvres postscolaires *intéressantes*, paraît aussi juste que judicieuse; la réduction de la classe d'un quart d'heure par jour (sortir par exemple à dix heures trois quarts au lieu de onze heures) ne peut causer aux écoliers de préjudice sérieux; il paraît même inutile et peut-être dangereux de diminuer pour cela les courtes récréations qui reposent l'esprit et développent le corps.

Une organisation rationnelle des œuvres postscolaires, déterminée dans chaque localité par le Conseil des maîtres d'après les besoins du pays, un plan d'ensemble imposé à chacun, créeraient une unité très désirée dans le service et les charges de chacun; l'inégalité ne persisterait qu'en ce qui concerne les indemnités communales ou privées. Et tous les maîtres faisant besogne de même durée auraient droit aux mêmes congés.

Le projet de placer les vacances au 1er août semble satisfaire l'intérêt des écoliers et celui des maîtres; l'année scolaire commençant au 15 septembre serait heureusement coupée par deux congés de huit à dix jours; le « pont » de Noël et les vacances de Pâques apporteraient le repos indispensable.

Les jours de congé exceptionnels ne paraissent ni utiles ni désirés.

M. S.

Directrice d'École primaire supérieure.

---

# Notes d'Inspection.

### Résignation ou esprit d'initiative.

Trop souvent, même dans les écoles aux riches armoires, le professeur de physique excuse la pauvreté de ses expériences et gémit en invoquant le mauvais état du matériel. M<sup>lle</sup> X... ignore cette résignation ; il faut l'en louer bien haut.

A défaut de galvanomètre classique, elle a fixé sa boussole de poche sur une planchette. Un fil de cuivre enroulé autour sert de multiplicateur et l'appareil fonctionne. Ce n'est pas le dispositif officiel; il n'en est que plus méritoire, ayant exigé un effort original. — D'ailleurs le but visé est atteint, car 1° les constatations sont faites et 2° on discute la sensibilité de l'appareil réalisé. — Les élèves voient et comprennent, et d'elles-mêmes trouvent ce qu'il faudrait faire pour préciser et étendre le résultat obtenu.

L'expérience est toujours la grande maîtresse de savoir et de vérité, car elle satisfait la curiosité de l'esprit; elle la satisfait et surtout elle l'accroît.

Nous savons plus de gré aux professeurs qui réalisent par leurs propres moyens un appareil de fortune qu'à ceux qui se bornent à utiliser, quand ils les trouvent sous leur main, les coûteuses machines sur acajou verni.

### Dessinons au tableau noir et non pas en l'air.

Le professeur énumère les *quatre* régions qui forment l'Hindoustan, et, le geste accompagnant la parole, sa main dessine *dans l'air* : 1° les pentes de l'Himalaya : 2° la plaine basse du Gange ; 3° le plateau du Dekkan ; 4° les terrains en bordure descendant à l'océan Indien.

Ces gestes, intéressants comme un bon préambule, résument la leçon. — Malheureusement, ils disparaissent sans laisser de trace. Le professeur, confortable dans son fauteuil, ne s'en doute pas, car dans la suite, pour expliquer les points essentiels de son exposé, c'est à cette primitive esquisse évanouie qu'il ramène son index. Tout est clair pour lui. Il voit sans peine et les accidents du pays et la figure qu'il en a tracée dans l'atmosphère il y a trente minutes : la neige à hauteur de son front, le fleuve près de la table, le Dekkan qui est sans doute au-dessus de sa serviette en cuir et l'océan où son œil plonge, là-bas. Mais nous, avec beaucoup de peine, nous ne gardons plus qu'une idée vague de ces reliefs et nous regrettons que le dessin n'ait pas été tracé sur le fidèle tableau noir, resté inutile à portée de la main.

## Une formule précise, et même une définition, n'arrivent en bonne place qu'à la fin d'une théorie.

Une fillette de treize ans passe au tableau. On l'interroge sur la division des nombres entiers. « Donnez *d'abord* les définitions. » L'enfant doit tout de go, sans hésiter et pourtant sans réciter, construire la phrase lapidaire qui définit le quotient entier. Ai-je besoin de dire qu'elle s'embrouille? d'ailleurs, ses camarades, appelées à l'aide, ne peuvent la dépêtrer. Le professeur alors, avec sûreté, formule le texte officiel et sacré qui s'impose à l'admiration de nous tous. C'est fort bien.

Mais cherchons à analyser la suite des réflexions muettes qui ont traversé l'esprit de Mme X..., avant l'énoncé impeccable final. 1° Elle imagine un cas particulier et constitue *in petto* le tableau des multiples de 6 par exemple, soit $6.2 = 12$ et $6.3 = 18$ et $6.4 = 24$.

2° Elle imagine encore un dividende 20, compris entre 18 et 24 et elle voit sur un papier fictif l'inégalité $6.3 < 20 < 6.4$.

3° Sans parler encore, elle sent frémir sur ses lèvres — et elle y retient —, cette phrase : « le quotient de 20 par 6 est 3, le plus grand nombre qui, multiplié par 6, donne un produit (18) non supérieur à 20 ».

4° Alors, et alors seulement, maîtresse de sa phrase elle la

généralise : « le quotient du dividende D par le diviseur $d$ est le plus grand nombre entier $q$ qui multiplié par $d$ donne un produit pouvant se retrancher du dividende ».

Les trois premières opérations intellectuelles, accomplies dans le silence de la pensée, sont nécessaires même au professeur. Pourquoi avoir l'ambition ou la maladresse de vouloir les supprimer à une pauvre petite élève? Du premier coup une définition générale et parfaite! excusez du peu. La pitié et le bon sens commandent, pédagogiquement, au berger de régler son pas à la faiblesse de ses agneaux. Donc, un cas particulier étant indispensable comme appui au maître, celui-ci doit demander : 1° à une première élève d'exposer un premier cas et de le résumer dans un énoncé particulier; 2° à une deuxième élève d'exposer un second cas, etc., etc., patiemment, jusqu'à ce que la classe. *fatiguée par ses répétitions*, soit tentée de s'écrier : Assez, voici l'énoncé général : le quotient $q$ est le nombre entier qui satisfait à la double relation

$$dq \leqq D < d(q+1).$$

Mais, dira-t-on, ces répétitions, longuement reprises, c'est du temps perdu : « Madame, dit une sage plaisanterie, le temps perdu est souvent du temps gagné. »

## Des exercices progressifs préparent les exposés théoriques et les rendent aisés.

... Très laborieuses, ces jeunes normaliennes suivent docilement. Leur professeur se prépare à développer l'étude de l'équation du second degré en *partant de la forme générale* $ax^2 + bx + c = 0$, avec résolution, simplifications possibles, puis discussion complète. Plus tard, beaucoup plus tard, on se délectera à quelques applications agréables. Méthode solide, procédant par déduction, que l'élève comprend péniblement et qu'elle admire d'autant plus.

N'y aurait-il pas avantage à adopter, pour ces débutantes, une allure plus pédestre. Des exercices numériques progressifs seraient moins ardus. Sur un cas initial aussi simple que possible,

sur des cas successifs sériant les difficultés, on formerait son vocabulaire, on recueillerait ses idées. On bénéficierait de l'avantage commun à toute recherche allant *du fait à l'idée*, procédant avec une gaucherie voulue, la gaucherie inévitable des élèves pour qui les leçons sont données.

Essayons : le plus simple des cas, donc le premier cas, sera $x^2 = 25$. Les élèves rassurées maintenant (plus qu'elles ne devraient l'être) par la simplicité apparente de la question, répondent toutes $x = 5$.

Insistons en demandant une réponse plus complète. Quelques jeunes filles, faible minorité, minorité intéressante, trouvent $x = -5$. Alors, toutes leurs compagnes acceptent, après surprise joyeuse, cette seconde solution. On écrit $x = \pm 5$.

Maintenant, on traite presque aussi aisément, un second cas presque aussi simple que le premier : $(x - 3)^2 = 25$.

Généralisons le premier cas qui, devenu $x^2 = D$, se résout par $x = \pm \sqrt{D}$ et qui se discute d'après la valeur de $\sqrt{D}$ supérieure, égale, ou inférieure à zéro.

Généralisons le second cas qui, devenu $(x - \alpha)^2 = D$ se résout par $x - \alpha = \ldots$ et par $x = \ldots$ et qui se discute de même.

*Et c'est fini.* — Déjà ? — Oui, car l'équation $(x - \alpha)^2 = D$ peut s'écrire $x^2 - 2\alpha x + (\alpha^2 - D) = 0$. Pour la voir sous la forme $x^2 + px + q = 0$, il suffit d'écrire $p = -2\alpha$ et $q = \alpha^2 - D$.

Il suffit donc, dans la résolution et dans la discussion, de prendre $\alpha = -\frac{p}{2}$ et $D = \frac{p^2}{4} - q$.

Ainsi les difficultés ont paru légères parce qu'elles ont été abordées successivement.

# Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La première fête d'une coopérative scolaire (Rapport de l'instituteur, extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire du Var*). — Élèves et anciens élèves des deux écoles de Montferrat furent réunis dans une salle de classe, le dimanche 22 janvier. Du procès-verbal de cette première séance, j'extrais ce qui suit :

« Les élèves et anciens élèves....

Après avoir ouï M. l'instituteur dans son exposé tendant à la création d'une société ayant pour double but :

*a*) Le progrès de l'enseignement scolaire par l'enrichissement du musée, l'éducation par l'exemple (achat de nécessaire d'hygiène, de savon, brosses), l'éducation esthétique (décoration, peinture de la salle de classe).

*b*) L'organisation des loisirs (réunions avec chants, récitations, causeries, lectures, préparation de fêtes scolaires, jeux en plein air), à l'unanimité décident....

Le Bureau nommé, les répétitions commencèrent aussitôt.

Le programme de fête comprit : chœurs à deux parties, chants individuels, récitation de poésies françaises (celles qui sont apprises en classe, goûtées du public), de prose provençale, cinéma, musique — avec le concours de l'École Normale d'instituteurs.

Le 26 février, l'École voyait affluer vers elle tous les habitants valides. Malgré nos prévisions, les places manquèrent.

*Les résultats.* — Nous n'avons pas la naïve prétention de croire que notre fête a été parfaite au point de vue artistique. Adaptée au goût local, elle a eu le succès escompté.

Les enfants ont eu leur jour de joie délirante. C'était leur fête. L'école leur apparaît plus riante, plus gaie. Ils y travailleront peut-être mieux. Ils comprennent que l'étude sérieuse n'exclut pas la joie.

Mais voici un résultat plus tangible : la recette s'est élevée à 223 francs. Cet argent servira avant tout à compléter le musée scolaire (appareils et produits) ; les élèves apporteront sur la table d'expérience la poule, le lapin, le poisson, le cœur de mouton ou la cervelle à observer. Ils ont déjà acheté les caisses nécessaires pour le semis sur couche : tomates, céleri, poireaux... sont l'objet de soins attentifs.

Les élèves ont dessiné des programmes et les ont vendus (3 programmes ont été payés chacun 5 francs, 2 ont été payés 10 francs et un 50 francs). Ils se sont occupés avec leurs grands camarades de la préparation matérielle de la salle. Les lettres d'invitation ont fait l'objet d'un devoir de rédaction qui n'avait rien de conventionnel : les résultats, à la correction, furent meilleurs que de coutume.

Les anciens élèves étaient chargés de la police de la salle; ordre de l'entrée, contrôle des billets, caisse, défense de fumer. Ils se sont acquittés de leur fonction sans agitation encombrante et avec une fermeté polie dont nous les avons loués. Trop souvent cependant, en adolescents disciplinés, ils sont venus prendre des ordres, en référer à nous pour de menus incidents. Nous leur avons laissé prendre les responsabilités, encourageant leurs décisions. Cette petite leçon de « self-governement » est importante pour l'éducation du caractère et nos prochaines réunions en tireront profit.

Pouvons-nous ajouter, sans modestie, puisque l'école n'est pas nous-mêmes, les sympathies insoupçonnées, les amitiés qu'elle a suscitées? Des enfants sont capables de réciter avec intelligence, de chanter avec expression. Les plus rudes travailleurs sont sensibles au charme singulier émanant de l'enfance qui récite et qui chante.

*Conclusion.* — Nous jugions le succès aléatoire, mais l'entreprise a réussi. On nous demande déjà de préparer une deuxième fête. Nous ne nous laisserons pas entraîner par l'engoûment du premier succès, et, d'après un plan arrêté à l'avance, nous donnerons, au plus, deux fêtes par an. Le programme en sera toujours varié. Nous comptons faire plus et mieux en ce qui concerne l'école.

Dès aujourd'hui, notre budget prévoit plus de 300 francs de recettes : produit de la fête, subvention communale, cotisations (cotisation mensuelle : 0 fr. 10 par élève, les frères et les sœurs ne payant qu'une cotisation; 0 fr. 20 par ancien élève). Le musée est doté, grâce aux anciens élèves, sans lesquels rien n'aurait été entrepris[1]. »

❦

Recrutement des écoles normales. — Le nombre des candidats aux écoles normales s'élève cette année à 3 437 : il est supérieur de 375 unités au chiffre de 1921. L'augmentation constatée depuis 1919 s'accentue donc en 1922.

En revanche, une légère diminution est constatée dans le nombre des candidates; il est de 6 119 cette année au lieu de 6 196 en 1921.

---

1. Récapitulons : 1° au point de vue matériel, constitution d'un budget de l'école et création d'un musée scolaire; 2° au point de vue intellectuel, emploi de méthodes concrètes; intérêt que prennent les enfants à *leur* école, devenue vraiment *leur*; progrès en récitation, en chant, en dessin, en composition française; 3° au point de vue moral, développement de l'esprit d'initiative; 4° au point de vue social, création de distractions intellectuelles pour les adultes et constitution, autour de l'école, d'un groupement sympathique. [N. D. L. R.]

# Bibliographie.

---

## I

### Livres de Bibliothèque.

**Essais de Montaigne**, nouvelle édition par Pierre Villey, professeur à la Faculté des lettres de Caen, t. I, 1 vol., 10 fr. net (librairie Félix Alcan).

Montaigne, au cours de ces 25 dernières années, a été l'objet de travaux considérables, qui ont modifié de fond en comble l'idée que, depuis trois siècles, on se faisait de son œuvre. On s'est aperçu d'abord qu'au lieu de considérer les *Essais*, comme un tout homogène, dans les divers chapitres duquel se retrouverait une pensée subtile et capricieuse sans doute, mais en somme toujours identique à elle-même, il convenait de les envisager dans leur formation chronologique, de distinguer du texte primitif de 1580 les apports et les chapitres nouveaux de 1588, puis les additions de 1595, et d'examiner si, de 1580 à 1588, et de cette date à la mort de l'écrivain, sa pensée ne se serait pas en réalité transformée sans cesse. On a fait mieux encore : à la suite de minutieuses recherches, on a déterminé de façon aussi précise que possible, l'époque à laquelle chacun des essais de 1580 avait été écrit; on a ainsi réparti ces essais eux-mêmes en plusieurs groupes, échelonnés de 1572 à 1580, et étudié le mouvement de la pensée de l'auteur pendant ces huit années. Deux grands ouvrages sont nés de ce formidable effort d'érudition : la belle édition qui a été publiée à Bordeaux, sous les auspices de la municipalité, et dont M. Strowski a tracé le plan et défini la méthode: le savant livre de M. Villey sur *les Sources et l'évolution des Essais*. En nous aidant d'eux, nous pouvons aujourd'hui nous donner le plaisir de suivre dans les *Essais*, presque année par année, les démarches d'une intelligence merveilleusement déliée et mobile, cherchant la vérité à la lumière de l'expérience, à travers les contradictions des philosophies.

Toutefois ces ouvrages sont d'un accès difficile et d'un maniement incommode. Il restait à en mettre à la portée de tous les conclusions essentiels. C'est à quoi a visé M. Villey en préparant l'édition dont le premier volume vient de paraître, et il y a heureusement réussi. Le prix de cette édition est abordable et son format pratique. Elle

s'adresse aux gens de goût qui ne se piquent pas d'être des érudits. M. Villey l'a débarrassée à dessein de tout ce qui aurait pu les déconcerter : bizarreries d'orthographe et de ponctuation, appareil critique compliqué, commentaire encombrant. Mais le texte ainsi dégagé de toute broussaille, éclairé simplement çà et là par des notes explicatives, a été établi avec autant de scrupule que dans l'édition municipale elle-même. Des lettres et des astérisques, placés en marge, apprennent discrètement au lecteur, pour chaque passage, s'il remonte à 1580, à 1588, à 1595, et lui permettent, s'il le souhaite, de faire le départ dans un essai des fonds primitifs et des accroissements successifs qu'il a reçus. Une courte et substantielle notice, en tête de chaque essai, l'y invite même, le cas échéant, en lui signalant, avec la date probable à laquelle a été écrit le corps du chapitre, les différences de ton et de pensée que peuvent présenter, par rapport à la rédaction première, les additions ultérieures; cette notice renseigne en même temps sur les sources de l'essai, quand celles-ci sont connues, et sur son importance dans l'évolution de la pensée de Montaigne. Enfin au début du tome I, une chronologie sommaire rassemble les faits principaux de la biographie de Montaigne et donne le moyen de relier les indications éparses dans les diverses notices et d'embrasser d'un coup d'œil la suite des influences que les événements de sa vie et certaines de ses lectures ont exercées sur le développement des idées de l'écrivain. Il me semble que Montaigne, résolument hostile à tout pédantisme, mais soucieux de ne rien laisser ignorer de lui-même ni de sa pensée, aurait aimé cette édition, si sobre, à la fois, et si précieuse pour qui voudra le bien connaître : et c'est peut-être, de tous les éloges mérités qu'on en pourrait faire, le plus propre à la recommander aux innombrables amis de l'auteur des *Essais*.



**Nouvelles pages de Pédagogie pratique**, par Louis Dessaint, chez Gédalge.

Ce qui distingue avant tout ces pages, c'est, d'une part, le caractère pratique et concret des questions qui y sont abordées et d'autre part la façon méthodique et rationnelle dont ces questions y sont étudiées et discutées.

L'auteur a vécu pendant de longues années dans la fréquentation continuelle des maîtres, il a réfléchi sérieusement sur toutes ces petites questions de la répartition des élèves, de l'organisation du travail dans les écoles à plusieurs classes, de l'usage du livre, etc., qui constituent les préoccupations quotidiennes du personnel; mais ce n'est point une série de recettes ingénieuses qu'il leur apporte pour résoudre ces difficultés : il veut habituer les instituteurs à se rendre compte du but véritable de l'éducation, des caractères essentiels de notre enseignement, et c'est de ce point de vue élevé et

généreux qu'il traite sans cesse les questions les plus modestes et les plus techniques en apparence.

De même, lorsqu'il étudie tour à tour les diverses matières du programme, ce qu'il veut avant tout persuader aux maîtres, c'est que la nature même de la chose à enseigner aussi bien que la nature de l'auditoire auquel on s'adresse doivent déterminer nécessairement la meilleure méthode à suivre et l'exemple qu'il en donne à propos de la lecture est particulièrement significatif.

Sans doute, on pourra trouver que dans certains chapitres (sur les formes de la conjugaison par exemple, ou sur l'analyse logique, 2) cette méthode rigoureuse amène parfois à des conclusions paradoxales, mais cela même est de nature à obliger les maîtres à réfléchir et cette façon systématique de concevoir les choses n'empêche jamais M. Dessaint d'en voir la complexité vivante et les difficultés d'application dans la pratique.

Les chapitres sur l'histoire et la géographie notamment montrent bien ce souci constant de concilier la vue concrète et pittoresque de la réalité avec la nécessité d'expliquer les faits et de les enchaîner rationnellement. Et lorsqu'il s'agit de l'enseignement qui domine tous les autres, celui de la composition française, si M. Dessaint met toujours au premier plan les bonnes habitudes d'observation méthodique, cela ne lui fait nullement oublier la nécessité de conserver à l'imagination de l'enfant toute sa fraîcheur et de cultiver son goût par la connaissance approfondie des pages les plus admirables de notre littérature.

Enfin, de même que ce livre fait sans cesse appel à la Raison et à la réflexion, de même il s'en dégage à tout instant l'impression qu'un tel enseignement ne peut se séparer d'une forte éducation morale : par les habitudes de discipline qu'elle impose, par les réflexions morales que suggèrent sans cesse au maître les diverses matières de l'enseignement, l'école ne doit pas agir seulement sur l'esprit, mais sur le cœur et le caractère.

Les questions sociales actuelles, les rapports de l'instituteur avec les familles, les autorités, la politique tout cela est envisagé et discuté avec beaucoup de largeur d'esprit et de généreuse franchise.

C'est ce qui fait de ces nouvelles pages de M. Dessaint non seulement un livre intéressant à lire, mais un bon livre susceptible d'exercer sur les maîtres la plus heureuse influence.

❦

**Lettres sur l'Éducation**, par Léopold Goiran, tome I, 607, p. 1, Alcan, 10 fr. net.

Le premier tome des *Lettres sur l'éducation* de M. Léopold Goiran a 607 pages. Il est vrai que l'éducation n'en est pas le sujet unique. L'auteur qui pense livrer au public une méthode capable de mettre en valeur les ressources des jeunes esprits le tient aussi au courant

des événements variés de sa vie active. Aussi n'est-ce pas un mince travail que d'extraire de ce livre les développements relatifs à l'éducation.

Ces développements touchent à tous les sujets : discussion de la théorie de Locke sur les châtiments corporels, résumé des thèses principales de Spencer, — discipline propre au premier âge, limite imposée au bien-être des enfants dans un milieu aisé, habitudes de cordialité ou de déférence à l'égard des domestiques ou des personnes d'humble condition, — ajournement de tout enseignement abstrait, et même de la lecture; développement de la vie enfantine au milieu des minéraux, des plantes et des animaux, observation minutieuse de tous les détails que la nature et l'industrie offrent à l'enfant; enseignement par l'action, par la construction, par le dessin; — procédés qui conviennent à l'initiation de la grammaire, de l'histoire, de la géographie, — nécessité de tremper le caractère par le séjour à l'étranger dès la septième année, — valeur de l'internat pour la régularité des études; — première éducation des filles, rapprochée de celle des garçons. — Tout cela n'est pas nouveau, mais revêt ici une forme neuve par l'application qui en est faite à des personnes et à des circonstances définies, et surtout par la netteté d'esprit et de volonté qui préside à la réalisation des principes. On a l'impression d'une expérience réelle par laquelle les principes sont réunis et suivis dans leurs conséquences au lieu d'inspirer de loin et de haut des actes dispersés. A ce titre, la lecture des pages pédagogiques de cette correspondance est profitable, et même les idées discutables, — telles l'opinion trop complaisante à l'endroit des châtiments corporels ou l'excessive considération qui s'adresse à la vie mondaine — sont présentées en une forme qui invite à la réflexion et qui aide à trouver le juste milieu.

## II

### Livres de classe.

**Sois juste. — Premiers éléments de morale conforme aux programmes de 1920 du brevet élémentaire et des Écoles primaires supérieures,** par C. Mélinand, professeur aux Écoles normales de Sèvres et de Saint-Cloud. — Paris, Delalain, 152 p., in-12.

Petit livre simple et substantiel, de lecture agréable et de pensée délicate, qui rendra les plus grands services.

Tous les préceptes de la morale se ramènent, selon M. Mélinand, à cet unique impératif : *sois juste*. La distinction banale entre les devoirs de justice et les devoirs de charité est une distinction fausse. Il n'y a pas deux devoirs, il n'y en a qu'un. Il n'y a pas un devoir qui oblige plus et un devoir qui oblige moins. Il n'y a qu'un devoir,

qu'une obligation : c'est d'être juste. La charité est un sentiment qui détermine l'homme à faire son devoir; c'est la flamme qui l'anime. Elle est donc loin d'être négligeable. Mais le devoir, c'est d'être juste.

Dira-t-on que la morale ainsi comprise ramène tous les devoirs à des devoirs sociaux et supprime tous les devoirs individuels? Mais la tâche de M. Mélinand, dans ce premier fascicule de son ouvrage qui correspond au programme de 1re année des écoles primaires supérieures, est précisément de traiter des devoirs individuels. Comment sa doctrine lui permet-elle d'en parler? L'homme a des devoirs envers lui-même parce qu'il a le devoir de se préparer lui-même à sa fonction d'associé juste, parce qu'il a le devoir de ne rien laisser pousser en lui qui le condamnerait à l'injustice : orgueil, intempérance, négligence de l'esprit et du corps, tous ces vices sont des vices parce qu'ils empêchent l'homme de tenir les promesses implicites ou explicites qu'il a faites à autrui dès l'instant où il est entré dans la vie sociale. A plus forte raison est-il facile, pour l'auteur, de montrer comment les devoirs de l'écolier envers ses camarades et ses maîtres, comment les devoirs de l'enfant envers ses frères et ses parents sont des devoirs de justice. La même démonstration sera faite, dans les fascicules suivants, pour les obligations de la vie civique.

Nous ne saurions trop insister sur la haute portée de la thèse soutenue dans le livre de M. Mélinand. On reproche souvent à la morale laïque de manquer d'assise ferme, d'hésiter entre l'utilitarisme et le kantisme, de chercher vainement son principe. A notre avis, il n'en est pas d'autre que le principe de justice. Et ce principe est d'ailleurs à la base des morales mêmes qui se réclament d'autres postulats. Tenons-nous fermement sur ce terrain solide. Le devoir de justice n'est que la transposition. à l'impératif, des principes rationnels les plus évidents. Et, en même temps qu'il satisfait pleinement notre raison dont il est une des données immédiates et un élément constitutif, il satisfait toutes les aspirations de notre âme. Aucun idéal n'est susceptible d'enflammer plus ardemment les enthousiasmes, de susciter des passions plus vives. S'il pouvait être question d'établir un dogme laïque, c'est dans un livre comme celui de M. Mélinand, c'est dans une théorie comme la sienne qu'il faudrait en chercher sinon les articles du moins les grandes lignes.

❦

**Algèbre des Écoles primaires supérieures**, par Armand Ernest, A. Colin, éditeur, 260 p., avec complément de 90 p. pour les candidats aux écoles des Arts et Métiers, etc.

Ce traité suit le programme de 1920. Soigneusement établi, bien équilibré, il s'impose à l'attention des professeurs ayant à choisir un livre pour leurs élèves à l'école primaire supérieure, qui ne peuvent évidemment se prononcer qu'après sages comparaisons.

**L'enseignement du travail manuel à l'école primaire**, par Mlle Charles, directrice d'une école de dessin. — Librairie Gédalge, Paris.

Cet ouvrage s'adresse aussi bien aux institutrices qu'aux instituteurs. L'auteur pense avec raison que beaucoup d'exercices de travail manuel peuvent être également utiles aux garçons et aux filles.

Dans le programme qu'elle trace pour chaque mois des différents cours (préparatoire, élémentaire et moyen), Mlle Charles a le souci constant de ne faire figurer que des exercices ayant un caractère nettement utilitaire. Reste à savoir si ce programme réalisable assez aisément dans la famille pour l'éducation d'un élève isolé est applicable dans des classes de 40 à 50 écoliers ou écolières.

Les exercices proposés sont intéressants, pour la plupart : sont-ils toujours heureusement adaptés au développement intellectuel des enfants pour lesquels ils sont prévus? Les maîtres pourront-ils se procurer tout le matériel compliqué, parfois encombrant, que réclament les travaux indiqués? Ont-ils tous la compétence voulue?

Préparer des enveloppes gommées « utilisables dans le commerce », scier du bois, fendre du bois « avec une hachette », fabriquer un ébauchoir « d'après un croquis », voilà des opérations inscrites au programme du cours préparatoire.

Au cours élémentaire, les élèves auront à calculer, dès le mois d'octobre, la surface des planches nécessaires à la confection d'un plancher, à exécuter, le mois suivant, avec de la ficelle, un filet « pour aller au marché ».

Nous avons aussi quelque inquiétude en nous représentant des garçonnets du cours moyen déclouant *en classe* des caisses, débitant « sur un coin de table » des planches pour fabriquer d'autres caisses. Ces garçonnets devront au surplus disposer de connaissances de dessin et de géométrie assez approfondies pour comprendre et réaliser, en fin de scolarité, la « pénétration d'un cylindre dans un cône tronqué », après explication par le maître des applications mécaniques de cette pénétration, après étude des projections et du croquis coté du développement tracés au tableau noir et reproduits sur leurs carnets.

La préoccupation d'obtenir de l'enseignement du travail manuel le rendement le plus plein et le plus rapide a parfois, semble-t-il, fait perdre de vue à Mlle Charles le milieu scolaire auquel elle s'adressait. Mais il serait injuste de méconnaître les qualités pédagogiques d'une conception qui, subordonnant à des fins utilitaires une éducation particulière, met cependant en jeu toutes les facultés de l'enfant et contribue ainsi largement à son éducation générale. Il n'est guère de page du livre où ne se révèle le caractère éducatif d'une discipline qui peut être des plus fécondes. Que de services, par exemple, vont rendre le modelage, le dessin! « Le dessin s'appuiera sur les mesures

et sur le calcul. Le maître devra insister fortement sur la nécessité de calculer et de mesurer. » (Instructions générales pour le cours élémentaire.) « On ne peut rien fabriquer, rien confectionner d'aucune sorte qui ne soit basé sur des éléments de géométrie ; autant pour la couture que pour la mécanique, le développement des solides est utile à bien connaître. » (Instructions générales pour le cours moyen.)

Très recommandable par la précision des directions pratiques, par l'opportunité d'assez nombreuses indications, l'ouvrage, par son orientation systématique, ne manquera pas de susciter des controverses. Faudrait-il donc revenir aux exercices purement utilitaires à l'exclusion de ceux qui ont un caractère éducatif? Ne confond-on pas ici le but avec le moyen? Le but, c'est de donner de la justesse à l'œil et de l'adresse à la main, aux deux mains si l'on veut. Le moyen, c'est d'abord de familiariser les enfants avec les formes géométriques et les tracés, et ensuite de discipliner les muscles par le maniement méthodique et rationnel des outils. C'est là du moins une doctrine des mieux accréditées.

Beaucoup de maîtres hésiteront à admettre sans réserves une thèse trop absolue. « Le travail manuel *peut* et *doit* être essentiellement utilitaire dans tous les cours de l'école élémentaire. » Il n'en est pas qui, après avoir lu l'ouvrage de Mlle Charles, ne chercheront, — après une adaptation à leurs élèves, à coup sûr indispensable, — à mettre en pratique certaines de ses suggestions. L'enfant s'applique davantage à un travail dont il voit le profit, et dont le produit peut être immédiatement utilisé par lui. Les meilleurs exercices de travail manuel sont ceux qui sont à la fois éducatifs et utilitaires.

Et il est souhaitable que, dans toutes les écoles normales, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses soient exercés à tous les travaux énoncés ou décrits en vue d'une transposition ultérieure possible de cet acquis dans les classes où ils seront appelés à enseigner.

❦

**Précis de géométrie plane**, par Brachet et Dumarqué. Delagrave, éditeur.

Ce précis en 270 pages, avec 430 figures, 339 problèmes et deux tables de rapports trigonométriques, est assez complet, clair, bien présenté et non sans qualités originales.

Destiné aux élèves et aux classes pour remplacer le « cours dicté » qui, espérons-le, a complètement disparu, il se conforme aux bonnes méthodes établies par une longue collaboration de tous et devenues traditionnelles.

Comme mérites particuliers, il faut lui reconnaître une typographie étudiée ; dans les figures, d'intelligentes indications par le trait (presque une initiative louable à encourager) ; dans le texte, un appel à l'observation et aux applications qui soutiennent et vivifient l'enseignement. — Enfin, tout en restant classique par son contenu et conforme au programme, le plan du livre garde une agréable liberté. C'est ainsi,

pour prendre un exemple, que les polygones réguliers apparaissent de bonne heure; leur étude se poursuit de loin en loin dès que l'occasion se présente (cercle inscrit, cercle circonscrit; leur construction; la valeur de leurs côtés...). Ces études successives, au commencement, au milieu, à la fin du livre II et dans le livre III, apparues comme applications intéressantes, sérient les difficultés et préparent sans peine, la théorie si importante du périmètre du cercle.

Au total bon livre de géométrie qui soutiendra la comparaison avec les bons livres connus.

**Histoire de France**, par Malet et Isaac (Enseignement primaire supérieur, 1re, 2e et 3e années, nouveaux programmes de 1920). Paris, Hachette, 3 vol. in-16, 1921-1922.

Les manuels de Malet sont devenus « classiques ». En voici l'adaptation faite à l'enseignement primaire supérieur : c'est le parfait livre de classe, suffisant, simple, surtout vivant : paragraphes courts, aux titres lisibles, pas de faits inutiles, recherche du pittoresque, exposition simple avec exemples concrets, cartes et croquis d'ensemble et de détails, illustrations nombreuses, bien choisies, tirées toutes de la géographie des pays ou des documents de l'époque (peinture, gravure, dessins, affiches et pour la dernière période photographies). Un tel livre permet enfin de supprimer le *cours*, la plaie de l'enseignement de l'histoire, qui parfois ignore encore l'invention de l'imprimerie. La classe d'histoire doit être préparée par l'élève, qui doit lire à l'avance ce dont il sera question. Mais cette préparation n'est possible qu'avec un livre excellent : alors la classe, perpétuel et vivant mélange d'interrogations, de mise au point et de brefs sommaires, pourra dresser la chronologie, édifier les portraits saillants, dégager dans un plan concis et clair étapes et idées générales. Mais tous ceux qui ont pratiqué cette méthode socratique, où le sommaire jaillit de la collaboration constante des élèves et du professeur, savent les difficultés que l'on rencontre avec d'imparfaits instruments de travail. A cet égard ces trois petits volumes rendront d'inappréciables services, peuvent être la base d'un enseignement fécond.

**Corneille**, *Le Cid*, nouvelle édition, par M. René Vaubourdolle, agrégé des lettres, 1 vol. in-16 de 78 pages; — *Horace*, 1 vol. de 64 pages; — *Cinna*, 1 vol. de 64 pages; — *Polyeucte*, 1 vol. de 72 pages; — *Nicomède*, 1 vol. de 64 p., par le même; chaque volume broché : 0 fr. 50, et la majoration de 25 p. 100. — Paris, Hachette, 1922.

Ces éditions, séduisantes par leur bon marché, ont naturellement des prétentions modestes : ce ne sont que de bons instruments de lecture cursive. M. Vaubourdolle reproduit chaque tragédie d'après l'édition des *Grands Ecrivains de la France*, publiée par Ch. Marty-Laveaux. Le lecteur a par conséquent sous les yeux un texte scrupuleusement

établi, complet, pur et sûr. Quelques notes, au bas de chaque page, lui fournissent la traduction de six ou sept mots dont le sens vieilli risquerait de l'arrêter ou de lui échapper, s'il n'était pas encore initié à la langue de Corneille. Une biographie, d'une quarantaine de lignes, rappelle les dates principales de la vie de l'auteur; une notice, à peu près d'égale étendue, résume dans chaque volume l'historique de la pièce qu'il contient. Le grand public, qui ne lit que pour lire, trouvera donc dans ces petits livres, qui sont au surplus de format commode, minces, souples, faciles à glisser dans une poche ou dans un sac à main, de bonnes éditions de vulgarisation, nettement supérieures aux livres à cinq sous, si mal imprimés, de la « Bibliothèque Nationale », ou aux brochures jaunes, criblées de fautes, de l'ancienne collection populaire à dix centimes. Maintenant, qu'il soit possible à des élèves de s'acquitter, avec ces éditions, de leurs tâches scolaires, c'est une autre question. Il est vraisemblable, d'ailleurs, que ni les éditeurs, ni l'auteur n'ont prétendu les donner pour des éditions « classiques » : il leur manquerait à cet égard un certain nombre de qualités qu'on est en droit d'attendre d'un véritable instrument de travail.

---

*Le gérant de la « Revue pédagogique »,*
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXXI. N° 9 Septembre.

# REVUE Pédagogique

## Les Idées de Ravaisson sur l'éducation.

Il y a une philosophie au fond de toute théorie ou conception systématique de l'éducation; il y en a donc une aussi dans la négation systématique de l'éducation. Pour parler comme Aristote, si pédagogiser, c'est philosopher, ne pas pédagogiser, c'est encore philosopher. Nous voudrions précisément montrer que le scepticisme pédagogique, ou ce qu'on est tenté d'appeler ainsi, assez improprement d'ailleurs, peut très bien se fonder et se fonde en effet parfois, non sur une philosophie qui s'ignore, c'est-à-dire sur des préventions ou des préjugés, mais au contraire sur des vues arrêtées, précises, sur une philosophie élaborée, subtile, profonde, et d'une inspiration élevée. Cette philosophie ou cette pédagogie, comme on voudra, a été longtemps et n'a pas cessé d'être de tradition en France; c'est celle de Ravaisson et de Bergson, qui l'ont exposée tous deux en termes différents, avec une clarté supérieure. C'est la pédagogie classique ou humanitaire, celle des *humanités*.

Elle peut s'énoncer ainsi : l'éducation est un art, non une science. Il va sans dire que le mot art ne désigne point ici la science appliquée ou la technique dérivée de la science, mais l'art proprement dit. En d'autres termes, et pour prévenir toute équi-

voque, l'éducation est esthétique, non scientifique ou, en tout cas, et tout au moins, est plus esthétique que scientifique.

Cela résulte 1° du *but* de l'éducation, 2° de ses *moyens* d'action, à supposer qu'on puisse distinguer logiquement ces deux termes, dont l'un commande l'autre.

Le but de l'éducation, c'est de former l'homme *tout entier*. S'il ne s'agissait que de former l'homme *professionnel*, le technicien, le manœuvre, en quelque métier que ce soit, humble ou relevé, simple ou complexe, la science à la rigueur pourrait suffire, paraîtrait seule nécessaire; mais l'éducation utilitaire n'est point l'éducation; c'est à peine si on peut dire qu'elle en fait partie; elle est à côté et en dehors; elle en est si peu un élément que souvent elle en est une déformation; poussée trop loin, devenue trop exclusive, elle nuit à l'esprit, le rétrécit, le gâte; elle ne nuit pas moins au caractère, elle manque à le développer ou l'abaisse. L'instruction technique, fondée sur la science, pouvant éloigner de l'éducation véritable ou proprement dite, n'est donc pas elle-même une éducation; elle n'en deviendra une qu'en se subordonnant à l'éducation, qu'en servant ses fins. Mais alors c'est l'éducation qui doit être posée d'abord comme *fin*. C'est elle qui doit commander l'instruction, qui doit inspirer et diriger les techniques par lesquelles elle se réalise, bien loin qu'elle résulte de l'instruction et des techniques ou procédés pédagogiques, comme on est trop souvent disposé à le croire. Cela revient à dire que l'éducation suppose l'*idée* de l'éducation, qu'elle doit préexister dans l'esprit avant de se traduire en fait, qu'elle doit être conçue tout au moins dans l'*ensemble* avant d'être pratiquement réalisée dans le *détail*. Il n'y a en effet d'éducation que *générale*. L'éducation est le développement de toutes les facultés de l'individu à la fois, chacune étant mise à sa place, venant à son rang et contribuant à l'équilibre et à l'harmonie de l'ensemble.

L'éducation sous ce rapport est une œuvre de vie, ou plutôt elle est la forme ou la loi de développement d'un être vivant. Qui dit *vie* dit *tout*, *organisation*, *système*, mais « système dans lequel l'idée du tout détermine l'existence des parties » c'est-à-dire d'un mot *finalité*, « et puisque toute finalité ou harmonie est un degré, si faible qu'il soit, de beauté, ne craignons pas de

dire qu'une vérité qui ne serait pas belle ne serait qu'un jeu logique de notre esprit et que la seule vérité, solide et digne de ce nom, c'est la beauté » (Lachelier).C'est un dialecticien sévère et non suspect de déclamation qui parle ainsi; cependant nous pourrions hésiter à le suivre dans des considérations si hautes, mais, lorsqu il s'agit de vérité pédagogique, le doute n'est pas permis. Nous sentons en effet d'instinct qu'en matière d'éducation le mécanisme n'est point tout, bien plus, qu'il est en lui-même un abus et représènte un danger et qu'il faut le redouter d'autant plus qu'il est plus rationnel et logique : il nous apparaît, dans son succès même et dans son triomphe, comme une laideur; c'est par la répugnance esthétique qu'il nous inspire que nous sommes avertis de sa fausseté. Telle éducation trop réussie nous semble un attentat aux lois de la vie : par les habitudes trop fortes, les aptitudes trop spéciales qu'elle crée, par l'orientation trop précise qu'elle donne, par l'initiative qu'elle ôte, elle est une mutilation ou une confiscation des esprits; elle produit ces monstres : le fort en thème, l'écolier appris, les caractères sans ressorts, les esprits sans élan. L'éducation va contre son but lorsqu'elle ne respecte pas les lois de la vie. Ces lois sont que l'individu aille de lui-même à sa fin, réalise tout son être, prenne conscience de sa nature, s'en inspire, la suive et pourtant la dirige. On ne voit pas bien comment l'éducation se réalisera ainsi, mais on voit clairement qu'elle ne se réalisera point par les moyens de la *science*, laquelle est discursive, analytique, et aboutit au mécanisme; si elle se réalise, ce sera plutôt par les moyens ou à la façon de l'*art*, lequel est intuitif, synthétique, analogue à la vie et comme elle empreint de finalité.

Plus exactement ce n'est ni à l'art ni à la science, mais à la nature, que Ravaisson fait honneur de l'éducation.

La volonté, dit-il, se porte aux fins; la nature suggère et fournit les moyens.

L'Art, œuvre de la volonté, n'a de prise que sur les limites, les dehors, les surfaces; il n'a d'action que sur l'extériorité du monde mécanique, et d'instrument, à lui, que le mouvement. La nature travaille au dedans et, jusque dans l'art, fait seule la profondeur et la solidité.

La Science, œuvre de l'entendement, trace et construit les contours généraux de l'idéalité des choses. La nature seule, dans l'expérience, en donne l'intégrité substantielle. La science circonscrit, sous l'unité

extensive de la forme logique ou mathématique. La nature constitue, dans l'unité extensive, dynamique de la réalité [1].

Nous avons ici le germe des idées de Bergson. Ce que Ravaisson appelle « nature », Bergson l'appelle « élan vital ». Bergson, comme Ravaisson, établit que l'éducation dépasse la science, parce qu'elle ne tombe point sous les lois du mécanisme. Il se sert de l'exemple de la pédagogie pour prouver

que l'intelligence, si habile à manipuler l'inerte, étale sa maladresse dès qu'elle touche au vivant. Qu'il s'agisse de traiter la vie du corps ou celle de l'esprit, elle procède avec la rigueur, la raideur et la brutalité d'un instrument qui n'était pas destiné à cet usage. L'histoire de l'hygiène et de la pédagogie en dirait long à cet égard. Quand on songe à l'intérêt capital, pressant et constant, que nous avons à conserver nos corps et à élever nos âmes, aux facilités spéciales qui sont ici données à chacun pour expérimenter sans cesse sur lui-même et sur autrui, au dommage palpable par lequel se manifeste et se paie la défectuosité d'une pratique médicale ou pédagogique, on demeure confondu de la grossièreté et surtout de la persistance des erreurs. Aisément on en découvrirait l'origine dans notre obstination à traiter le vivant comme l'inerte et à penser toute réalité, si fluide soit-elle, sous forme de solide définitivement arrêté. Nous ne sommes à notre aise que dans le discontinu, dans l'immobile, dans le mort. *L'intelligence est caractérisée par une incompréhension naturelle de la vie* [2].

Si l'éducation ne relève point de l'entendement, si du moins elle ne se laisse pas enfermer tout entière dans ses cadres trop étroits, plus elle s'entourera de l'appareil scientifique, plus elle usera des procédés statistiques, mathématiques et autres, plus elle dénoncera sa faiblesse, plus elle paraîtra artificielle, pédantesque et vaine. La pédagogie est en fait moins du domaine de la science que de celui de l'art, elle relève de l' « intuition » plus que de l'entendement. Claude Bernard appelle de ses vœux le jour où la pratique médicale ne sera plus affaire d'inspiration ou de flair individuel, mais deviendra une application mécanique de la science pure. Un pareil souhait serait peut-être risqué et imprudent en ce qui concerne l'art de l'éducation. Celui-ci

---

1. *De l'Habitude sub. finem.* Sur l'opposition de la connaissance *circonscriptive* et de la connaissance *constitutive*, cf. Kant, *Critique de la Raison pure.*
2. *Évolution créatrice,* p. 179.

ne sera jamais une technique pure; il est et restera toujours un art au sens propre.

Il l'est par nature, dans son objet et dans son but; il l'est aussi et par là même dans ses moyens d'action. L'éducation peut avoir accidentellement pour objet de former des artistes ou des savants, mais elle a essentiellement pour objet de former l'homme, et dans ce cas il s'agit de savoir si c'est par la science ou par l'art qu'elle y réussira le mieux. Or il semble bien que l'art est plus propre que la science à l'éducation, d'abord parce qu'il s'adresse à l'homme tout entier, et ensuite parce qu'il s'adresse particulièrement aux facultés les premières éveillées chez l'homme.

L'imagination, dit Ravaisson, précède la raison dans l'évolution intellectuelle, chez l'individu et chez tous les peuples. Il faudrait respecter cet ordre dans l'éducation. La première place dans l'éducation devrait donc être donnée à la poésie et à l'art. L'enfance devrait être élevée *in hymnis et canticis*. Par là serait résolu le problème de l'*intérêt* pour les études, car on s'intéresse naturellement à l'art. « Si c'est le grand secret de l'éducation de faire en sorte que ce qu'il s'agit d'apprendre, on s'y intéresse, le secret de l'éducation est de présenter les choses à l'élève sous l'aspect et avec les attraits de la beauté. Si l'on a pu dire que la beauté est le mot de l'univers, on peut dire avec non moins de vérité que la beauté est le mot de l'éducation. »

Mais, si l'art est la forme sous laquelle doit se présenter l'éducation, en peut-il être le fond? N'est-ce pas de science avant tout que nos sociétés modernes ont besoin, n'est-ce pas la science qui a surtout dans la vie son emploi? Sans doute « dans l'antiquité, c'était surtout par l'art que se faisait l'éducation » et chez les modernes, il joue encore un rôle considérable dans l'éducation des classes supérieures : l'éducation classique est tout esthétique. Mais en peut-il, en doit-il être ainsi dans l'éducation du peuple? Celle-ci n'est-elle pas nécessairement tout utilitaire, étrangère à l'art, sans l'être à la science, puisqu'elle est une application de cette dernière et fait appel à ses notions, au moins élémentaires? Ou bien aurions-nous et pouvons-nous avoir deux systèmes d'éducation : l'un pour la masse, l'autre pour l'élite, l'un pratique, l'autre désintéressé, l'un scientifique, l'autre esthé-

tique? Une telle scission serait plus choquante encore du point de vue pédagogique que du point de vue démocratique et social, s'il est vrai que l'éducation ne peut être que générale et qu'elle cesse d'être, dès qu'elle ne s'adresse plus à l'homme tout entier et ne fait plus appel à toutes ses facultés. Mais en fait l'art ne convient pas moins à l'éducation professionnelle qu'à l'éducation en général. Il n'est pas moins pratique que la science; son rôle utilitaire est moins immédiat, moins apparent, mais non pas moins réel que celui de la science; il est même plus général et plus constant. On en a la preuve dans le cas particulier du dessin. « Ce qui sert dans tous les métiers, dit Ravaisson, comme dans toutes les occurrences de la vie, c'est ce que Léonard de Vinci appelle le bon jugement de l'œil. Le dessin, non pas linéaire, le dessin en général, est d'une utilité générale. » Il faut songer aussi à élever l'homme au-dessus de son métier; il faut considérer qu'il ne l'exerce pas toujours, qu'il a droit au repos et doit savoir l'employer bien. Justement encore « le dessin, comme culture de l'œil et de la vision, formera le goût des belles choses et donnera un aliment aux loisirs de « l'homme » [1]. Ainsi l'éducation esthétique sert à la culture de l'esprit et du cœur, ce qui est l'objet propre de l'éducation, et elle trouve par surcroît son emploi dans les professions manuelles : elle relève ces professions autant que celui qui les exerce, elle contribue à leur progrès, elle les fait aimer, elle y fait trouver cet attrait de la beauté, qui est partout pour ceux qui savent voir.

Pour montrer ce qui fait l'originalité et la valeur supérieure de l'art comme moyen d'éducation, considérons un art en particulier, soit encore le dessin. Le dessin a un double objet : les formes (dessin proprement dit) et les déformations des formes (perspective). La perspective raccourcit les objets à proportion de leur obliquité, de leur distance, mais suivant une règle invariable, et les fait voir comme les voit l'œil même. L'étude

1. *Dictionnaire pédagogique*, article *Art*. Ravaisson revient sur cette idée dans sa déposition devant la Commission de l'Enseignement (1899) : « on éviterait de tomber du « surmenage » dans l'oisiveté si, dans les heures retranchées des études littéraires et scientifiques, on faisait une place aux beaux-arts, aujourd'hui abandonnés ».

des formes relève de la science et de l'art et rien ne fait mieux comprendre l'opposition de l'une et de l'autre que la comparaison de la géométrie et du dessin. Le raisonnement s'applique aux formes géométriques; l'intuition seule saisit les formes vivantes, et elle les saisit d'une seule vue. La science est analytique, l'art est synthétique. L'une ne connaît des formes que leurs relations de grandeur, l'autre en saisit la beauté, la grâce, laquelle réside non, dans les proportions, mais dans le mouvement. L'art est supérieur à la science. Il s'appuie sur elle, il en observe les lois, il l'a pour condition, il la suppose; mais il la dépasse, il va plus loin qu'elle, il est plus profond, il se pose plus à plein dans la réalité et saisit mieux le fond de l'être. Il est plus philosophique. Aussi il se suffit à lui-même; il donne pleine satisfaction à l'esprit; on peut s'y complaire et le prendre pour fin [1].

Il ne s'agit point d'ailleurs de rabaisser la science, de l'humilier devant l'art, ni même de savoir lequel en soi vaut le plus; on demande seulement lequel répond le mieux aux besoins de l'homme, partant aux fins de l'éducation. On incline aujourd'hui à donner le pas à la science dans l'éducation, à la considérer comme plus nécessaire à enseigner et se prêtant mieux à l'enseignement que l'art, bien plus, à enseigner l'art lui-même scientifiquement ou par les méthodes de la science. Si l'éducation cependant vaut moins par sa matière que par son esprit, par les connaissances qu'elle fait acquérir que par les habitudes qu'elle donne, c'est l'art qui doit être la méthode, sinon l'objet principal, de l'éducation, c'est par les voies de l'art, plus naturelles, plus conformes aux tendances de l'esprit humain. qu'il faudrait au contraire enseigner jusqu'à la science même; c'est aux *humanités*, scientifiques, si l'on veut, mais aux *humanités* qu'il faut revenir, c'est-à-dire à l'éducation esthétique au sens large du mot, c'est elle qui dans l'ensemble répond le mieux en effet aux besoins de l'*homme*, et les satisfait le mieux. Sans rien sacrifier de la science, sans cesser de la prendre pour base de l'éducation, il faut donner à l'éducation un autre objet : l'art, qui est, en un sens, plus philosophique que la science, qui est,

1. *Dictionnaire pédagogique*, art. *Dessin*.

à lui seul, une philosophie, à savoir la philosophie même de Ravaisson : l'esthéticisme.

Quelle est cette philosophie, à laquelle la science et l'art doivent conduire, et qui est elle-même la fin dernière de l'éducation? Il est difficile de la dégager et de l'exprimer; on ne fait que l'entrevoir, on ne saurait la définir nettement. Elle n'est ni le matérialisme ni l'idéalisme, tels qu'ils sont communément entendus. Elle est la doctrine philosophique, qui prend pour centre la « conscience », celle-ci étant elle-même conçue comme « l'activité intérieure où coïncident, où ne font qu'un la réalité et la perfection ». La conscience se place d'emblée au cœur de l'être, elle atteint « l'absolu » : elle saisit indirectement la *nature*, la nature qui est « notre pensée encore, quoique dans un état où elle est comme hors d'elle-même et étrangère à elle-même », et elle saisit directement *Dieu*, « idée de nos idées, raison de notre raison », qui « nous est plus intérieur que notre intérieur ». Notre personnalité, en tant qu'elle se relie ainsi à la nature et à la pensée, relie l'une à l'autre, est « un génie, suivant l'expression antique », et a pour méthode, « si à une opération simple et indivisible on peut donner encore le nom de méthode », cette opération synthétique, qu'on appelle « l'intuition ». L'objet de l'éducation est de former « l'âme », qui se retrouve dans les « choses qui sont plus ou moins les analogues des personnes » et qui découvre Dieu en elle, qui se voit en Dieu et en Dieu voit toutes choses. « Dieu sert à entendre l'âme et l'âme la nature [1]. » C'est là le dernier mot de la philosophie. C'est aussi celui de l'éducation.

« Il faut avoir, dit Pascal, une pensée de derrière la tête et juger tout par là. » La pensée de derrière la tête de Ravaisson est que

---

1. *La philosophie en France au XIXe siècle, sub fin.* L'âme, qui découvre en elle tant de choses, qui saisit ses virtualités ou tendances aussi bien que ses opérations ou son être actuel, c'est à peu près ce que le poète appelle la Muse, et « l'intuition », c'est ce qu'il appelle « l'inspiration ». Ravaisson sauve, j'allais dire fait passer, la hardiesse philosophique de sa thèse par la poésie des images. Ainsi, élargissant le sens du mot conscience pour y faire entrer le sentiment obscur de la puissance de l'âme sur les organes, il dira : « Nous nous proposons tel objet, telle ou telle expression d'une idée : des profondeurs de la mémoire sort aussitôt tout ce qui peut y servir des trésors qu'elle contient. Nous voulons tel mouvement, et sous influence médiatrice de l'imagination, qui traduit en quelque sorte dans le

l'éducation vaut par la philosophie qu'elle contient, qu'il ne lui suffit donc point d'être scientifique ou positive, qu'elle doit être métaphysique dans son objet et dans son esprit, qu'elle doit donc se faire par l'art autant que par la science, qu'elle est même un art plus encore qu'une science, car la métaphysique, telle qu'on vient de la définir, garde elle-même quelque chose du caractère et de la forme de l'art, est l'art souverain, œuvre de divination et de génie, qui s'élève jusqu'à l'absolu, que la science n'atteint pas. Toute éducation est incomplète, qui n'a pas pour couronnement la philosophie, autrement dit, qui ne s'appuie pas sur l'âme ou ne vise pas à former l'âme, source première du sentiment et de la pensée. Cette pédagogie, c'est le classicisme élevé à la hauteur d'une philosophie. Nous disions en commençant qu'elle est ou peut paraître un scepticisme pédagogique, puisqu'elle revient à dire que la pédagogie n'est pas une science, mais la véritable pensée de Ravaisson est que la pédagogie scientifique ou scientifiquement constituée ne sera jamais toute la pédagogie, et qu'ainsi c'est le positivisme pédagogique qui serait au contraire étroit, exclusif et mériterait le nom de scepticisme.

Au terme de cet exposé, un mot de conclusion s'impose. Les idées de Ravaisson pourraient paraître subversives. Dire que l'éducation est un art, c'est donner à entendre qu'elle n'est pas objet de science. La pédagogie serait donc décevante et illusoire, puisqu'elle ne pourrait être scientifiquement constituée ou du moins ne pourrait l'être que d'une façon imparfaite. Non que Ravaisson nous ramène à l'empirisme; mais c'est le rationalisme qu'il condamne comme faussement étroit.

Son attitude en pédagogie serait alors celle de Diderot en morale. Celui-ci, après avoir soutenu que la probité est le respect de la légalité stricte, envisage sans révolte, même avec sympathie, la thèse contraire : « A la rigueur, il n'y a point de lois pour

---

langage de la sensibilité les idées de l'intelligence, du fond de notre être émergent des mouvements élémentaires, dont le mouvement voulu est le terme et l'accomplissement. Ainsi arrivaient, à l'appel d'un chant, selon la fable antique, et s'arrangeaient, comme d'eux-mêmes, en murailles et en tours de dociles matériaux ». Cette philosophie qui parle le langage de l'art, est elle-même un art, un symbolisme. On en retrouverait l'analogue dans Bergson, notamment dans *Matière et Mémoire*.

le sage. Toutes étant sujettes à exception, c'est à lui qu'il appartient de juger des cas où il faut s'y soumettre ou s'en affranchir. » Diderot se contente d'ajouter que c'est là une de ces vérités qu'on garde pour soi, parce qu'on sent le danger qu'il y aurait à les répandre. « Je ne serais pas trop fâché qu'il y eût dans la ville un ou deux citoyens » à penser ainsi, « mais je n'y habiterais point s'ils pensaient tous de même. » (*Entretien d'un père avec ses enfants.*) Ravaisson, on l'a vu, présente aussi sa métaphysique comme une de ces « pensées de derrière la tête » dont parle Pascal, et qui ne sont point à l'usage du « peuple ».

Peut-être en effet ne serait-il pas souhaitable que tous les éducateurs eussent les idées de Ravaisson sur l'éducation, car ils risqueraient d'y perdre quelque peu de leur foi en eux-mêmes et en leur tâche. Pourtant, croyons-nous, il est bon, il est utile aussi de savoir que l'éducation n'est point toute dans les techniques les plus perfectionnées et les formules les plus savantes, non plus que la justice n'est contenue tout entière dans les lignes du Code, et que le meilleur de l'éducation est précisément ce qui échappe aux définitions et se dérobe à la science, autrement dit, ce qui échappe à l'éducation proprement dite et jaillit des sources mêmes de la vie personnelle et intime, en sorte que la foi en l'éducation, conçue comme un idéal lointain, insaisissable et qui nous dépasse toujours, est supérieure, en un sens, à la science de l'éducation, étant entendu d'ailleurs qu'elle ne nie point et ne contredit point celle-ci, mais au contraire qu'elle s'appuie sur elle, qu'elle s'y superpose et s'y ajoute. Telle est exactement la pensée de Ravaisson, laquelle ne peut paraître choquante que si elle est mal comprise; elle établit cette vérité profonde qu'en éducation l'esprit est au-dessus de la lettre et les aspirations idéales au-dessus des résultats acquis

L. Dugas.

---

# L'art éducateur.

## III. — L'art à l'école.

En nous occupant de l'art à l'école, nous avons, en somme, à essayer de tirer de ce que nous avons dit précédemment des conséquences et des applications pratiques.

*
* *

Le sujet est vaste et extrêmement délicat, et je me sens particulièrement incompétent pour le traiter : il demanderait une connaissance exacte du milieu dans lequel on évolue à l'école, milieu qui peut être assez différent suivant les régions, suivant mille conditions variables. Par conséquent, vous aurez ici à compléter par votre expérience personnelle et à corriger sans doute certaines des choses que je vais vous dire. Je voudrais simplement vous proposer sur ce grand sujet certains thèmes de réflexion.

Nous avons, dans les leçons précédentes, indiqué comment l'art, qui est essentiellement un délassement et un jeu des facultés sentimentales et imaginatives, qui est destiné à les exercer et à les développer en les satisfaisant, arrive en somme à épurer les sentiments et les passions par les imitations qu'il en fait et par la manière dont il les imite, en les généralisant et en les idéalisant; et par là, en élargissant l'horizon individuel, l'art nous est apparu propre à entraîner l'individu à une vie plus haute, à l'initier à tous les intérêts de la vie collective, aux grands sentiments humains et sociaux. Telles sont les principales idées que nous avons dégagées jusqu'ici. Mais est-ce à l'école primaire, qui

s'adresse à tout le monde, est-ce sur les tout petits enfants, que l'art peut manifester déjà sa vertu éducative?

Tout d'abord, une première réflexion me paraît s'imposer à nous : c'est la nécessité de donner assez tôt à l'enfant un aliment, une occasion de jeu, si l'on peut dire, pour toutes ses facultés, et d'exercer, en même temps que les autres, les facultés de l'imagination et du cœur. Or, il ne faut pas se dissimuler qu'il y a là une difficulté spéciale pour l'école laïque. L'Église donnait autrefois cette éducation du sentiment; non seulement la religion a été pendant longtemps la source inspiratrice de l'artiste, lui fournissant ses sujets et les sentiments dont il s'inspirait, mais encore l'église même, dans sa matérialité, dans les conditions où elle réunissait entre ses murs, sous ses voûtes, l'ensemble des fidèles, à bien des égards apparaissait comme le milieu privilégié de la culture du sentiment pour les générations humaines. L'Église était favorable à la culture artistique. Cette idée, que l'on avait d'abord méconnue, on ne peut plus l'ignorer, depuis que c'est surtout l'aspect artistique et sentimental que certains apologistes de la religion ont vanté en elle. Après le *Génie du Christianisme* de Chateaubriand il est devenu banal de remarquer que la religion chrétienne offrait aux sentiments esthétiques de l'homme un aliment extrêmement riche, varié et profond. Et cela, tout d'abord par ses édifices mêmes, qui sont parfois des merveilles de l'art, et qui, même lorsqu'ils sont sans valeur artistique, se révèlent, par leur antiquité seule, aptes à évoquer des émotions et des souvenirs qui détachent l'individu de ses intérêts purement immédiats, qui l'amènent à se sentir dans le prolongement d'une longue tradition, et le rattachent au passé le plus lointain de la nation et de la race. Une cathédrale gothique n'est pas seulement belle aux yeux de l'artiste par la hardiesse ou l'élégance de ses formes : elle est encore belle parce qu'elle est évocatrice de toute une histoire; nous ne pouvons pas y songer sans prendre une attitude de méditation et de contemplation qui déjà nous détache de nos préoccupations présentes pour évoquer des émotions qui ont été celles de nos ancêtres et dont nous trouvons encore autour de nous et en nous-mêmes les traces persistantes.

En outre, l'Église catholique a très habilement cultivé ce qu'il

y avait de favorable pour elle dans les conditions mêmes où elle continuait ainsi une tradition. Les cérémonies du culte sont ordonnées de manière à exercer une impression profonde sur les sentiments de l'homme ; elles s'adressent plus à son cœur, voire à ses sens, qu'à son intelligence proprement dite. Elles ne visent pas à instruire le croyant, ni à le convaincre, il s'agit qu'il soit ému, entraîné, qu'il se sente soulevé dans une atmosphère particulière, que contribuent à former les chants, l'orgue, la pénombre de l'édifice, les voûtes obscures, l'odeur de l'encens, les signes rituels qui s'accomplissent sur l'autel, la langue enfin, étrangère et familière à la fois, qu'on y psalmodie. Dans le contenu même de l'enseignement de l'Église, il y a d'ailleurs de quoi parler au cœur, à l'imagination. Il comporte tout un côté légendaire, les récits bibliques, les vies des saints, plus ou moins mystérieux, et dans lequel un certain sens de la réalité se mêle à des imaginations étranges, à des conceptions symboliques, qui lui donnent une sorte de prolongement poétique et ouvrent un horizon indéfini. Ajoutez encore que le fond de l'idée religieuse elle-même est une riche matière à méditations ou à réflexions sur la destinée de l'homme, lesquelles ont, elles aussi, un caractère artistique et poétique. Enfin, et ce n'est pas le moins important, l'Église convie le public à des cérémonies collectives : c'est l'assemblée des croyants, la communion des fidèles qui se trouve là rassemblée, et ainsi se produit comme une multiplication des émotions de l'un par l'autre. On a profondément analysé de nos jours le caractère contagieux des sentiments humains ; nulle part ils ne rencontrent des conditions plus favorables pour se communiquer et s'exalter que dans ces assemblées, où les croyants se trouvent tous assister aux mêmes rites, participer aux mêmes émotions et, par conséquent, tout prêts à se laisser pénétrer par les mêmes idées. Il y a incontestablement dans les cérémonies du culte un élément de beauté que l'incroyant même peut sentir, et qu'il ne lui est pas interdit d'ailleurs de sentir, quelles que soient ses opinions. Si cette beauté est accessible à n'importe qui, à plus forte raison agit-elle sur celui qui croit.

Il n'est pas douteux que l'école laïque se trouve à cet égard dans une situation assez défavorable et bien inégale. C'est

d'ailleurs ce qu'on lui oppose à satiété. Ne lui reproche-t-on pas, en effet, la sécheresse presque inévitable de son enseignement? elle s'adresse à l'intelligence, aux facultés de jugement, d'observation, de raisonnement, plus qu'au sentiment; elle est moins éducatrice, dit-on, que simplement instructive. — Il y a beaucoup d'exagération dans ce reproche; mais il importe de l'avoir toujours présent à l'esprit, car s'il n'indique sans doute pas un défaut irrémédiable de l'enseignement purement rationnel, il marque cependant un des inconvénients auxquels il pourrait être le plus exposé; de même qu'il est clair, par contre, que l'enseignement de l'Église pencherait plutôt dans le sens opposé et pourrait sembler propre à parler plus à l'imagination et au cœur qu'à l'esprit, à développer les facultés sentimentales et romanesques plutôt que le sens du réel et de l'action pratique. Il importe de savoir à quels défauts on est enclin pour s'en garantir. Or, il me semble que c'est justement par la culture artistique, par le développement des sentiments esthétiques, qu'on peut essayer, à l'école, de contre-balancer ce qu'un enseignement qui doit s'interdire tout appel à des croyances mystiques pourrait avoir d'un peu sec. Comment serait-il tout à fait exempt de sécheresse, s'il porte surtout sur des faits, la grammaire, l'orthographe, le calcul, quelques notions d'histoire ou de géographie? Même l'enseignement de la morale, tel que nous pouvons le donner à l'école laïque, peut risquer de paraître intellectualiser la règle et le sentiment du bien, plus que les faire sentir et vivre. Sans doute, l'enseignement moral doit contribuer largement à la culture des sentiments; mais il est exposé, lui aussi, à incliner dans le même sens, celui de la froideur et de l'abstraction.

Je crois donc que l'art peut nous être d'un grand secours ici. Mais une difficulté apparaît tout de suite et il faut la regarder très franchement : c'est la tentation que l'on peut avoir de faire de l'art lui-même une matière de plus à enseigner. Il ne faudrait pas entendre le développement de la culture artistique à l'école comme un enseignement proprement dit; il ne faudrait pas, croyons-nous, que l'on demandât à l'instituteur de donner des notions d'histoire de l'art, d'énumérer des noms propres, des listes de peintres, de sculpteurs, de littérateurs, de musiciens.

Il ne s'agit pas cette fois d'enseigner. C'est une tendance à laquelle nous sommes particulièrement exposés, nous autres éducateurs, parce que, enseigner, c'est encore après tout ce qu'il y a de plus facile dans notre tâche. Mais, afin d'éveiller les sentiments ou de les cultiver, il faut les ressentir soi-même avec une intensité et une chaleur suffisantes pour qu'ils se communiquent; il faut, chez le maître, un foyer assez ardent pour en allumer d'autres. Cela ne se met pas en formules; cela ne s'apprend pas suivant une méthode fixe qui nous garantisse contre les erreurs dans l'application. Et il y faut en outre le sens et le respect de l'individualité. On n'éveille pas le sentiment de la même façon chez deux individus, ni dans des conditions sociales ou matérielles différentes. Ainsi, il faut faire appel ici à l'intuition directe du maître; et il faut qu'il se rende compte de l'état sentimental de l'élève auquel il s'adresse; il faut, sous peine d'un échec complet, qu'un courant de sympathie s'établisse entre ceux qui sont chargés de guider les autres et ceux qu'il s'agit de guider.

D'un autre côté, la difficulté est grande encore, et paraît insurmontable, en ce que les enfants à qui l'on a affaire le plus souvent dans les écoles primaires, aussi bien à la ville qu'à la campagne, ne sont nullement préparés à comprendre les grandes œuvres de l'art. Et ici nous retrouvons, sous la forme pratique, l'objection que nous examinions la dernière fois, quand nous disions que l'art n'est accessible qu'à ceux qu'une longue culture y a préparés, dont les sens, comme les sentiments et les idées, ont été affinés. Il n'est pas douteux que l'horizon dans lequel se déroule la vie de la plupart des hommes, vie tout absorbée par le souci du gagne-pain et de la lutte quotidienne, se trouve limité et borné étrangement par ces préoccupations constantes et impérieuses. Il est certain que l'enfant de la ville, qui n'entend parler chez lui que des besoins de la vie matérielle, du métier, de l'usine, qui ne peut guère s'éloigner du quartier dans lequel le hasard l'a fait naître, qui a pour perspective les murs de quelques hautes maisons, le ruisseau qui traverse la rue ou les boutiques qui la longent, ne trouvera pas là une matière très favorable à l'éducation esthétique.

Pourtant, devant cette double difficulté, — d'une part la tenta-

tion de faire de l'art un enseignement ajouté à tous les autres, et d'autre part, la difficulté de trouver dans les conditions extérieures ou intérieures de ceux à qui nous nous adressons un terrain favorable pour y développer le sens du beau ou le goût de l'art, — ce qui peut nous réconforter, c'est l'idée que nous avons essayé de mettre en lumière précédemment, l'idée platonicienne qu'il y a comme une sorte d'évolution naturelle des sentiments esthétiques, de même que de l'intelligeuce et des idées; qu'il y a, pour employer le terme de Platon, une dialectique des sentiments, c'est-à-dire un passage naturel et graduel qui spontanément nous fait aller de telles ou telles émotions de la vie quotidienne, encore mêlées à des soucis d'ordre tout matériel, jusqu'aux formes où le sentiment esthétique s'épure et brille avec son plein éclat. Il y a des degrés dans le développement artistique, degrés qu'on ne peut pas supprimer. Il ne faut pas vouloir sauter d'un bond aux formes les plus hautes de l'art. Et il n'importe pas de savoir si nous pouvons espérer amener les enfants de l'école publique jusqu'à ces formes les plus élevées de l'art; l'essentiel n'est pas de faire sentir la beauté dans toute sa richesse ou sa complexité, mais de la faire sentir avec quelque sincérité, avec quelque force, dans l'une quelconque de ses manifestations, même les plus humbles.

S'il ne peut pas être question de faire de tous les enfants des dilettantes capables d'apprécier ces formes d'art qui valent surtout par le raffinement de la forme, par leur caractère exceptionnel, curieux, amusant, techniquement parfait, il est au moins possible d'éveiller en chacun d'eux, à un certain moment, des émotions qui aient un caractère esthétique, et qui peuvent être extrêmement vives, profondes, durables. Mais, dès lors, il faudrait nous pénétrer de cette idée, me semble-t-il, que la culture artistique que nous devons essayer de donner doit être très modeste, toute pratique, toute réaliste. J'entends par là que, à l'école primaire, ce n'est que secondairement dans les grandes œuvres de l'art proprement dit, dans les plus hautes productions de l'esprit humain, picturales, littéraires ou musicales, que nous devons chercher les conditions de l'éveil du sentiment esthétique : mais plutôt dans la nature elle-même, ou dans les métiers et dans les conditions mêmes de la vie de

l'enfant, nous pouvons chercher les occasions de ce premier éveil. Et c'est par là que nous éviterons aussi le danger que j'indiquais tout à l'heure; celui de faire de l'art une matière d'enseignement.

Peut-être faudrait-il ici distinguer avec soin la vie de l'école à la campagne, et celle de l'école urbaine, dont les conditions paraissent complètement différentes. Il me semble qu'à la campagne, le sentiment esthétique pourrait être éveillé chez l'enfant si l'on parvenait à lui faire prendre conscience d'émotions qu'il a dû ressentir d'une façon toute spontanée, par son contact avec le milieu ou avec les choses. Il n'y a pas d'enfant de paysan qui n'ait eu, à un certain moment, le sentiment net de la grandeur, de l'immensité, de la beauté de certains spectacles naturels. Il s'agit ici, pour l'instituteur, d'attirer d'une manière discrète son attention sur les spectacles de beauté qu'il peut rencontrer autour de lui, de lui faire remarquer ce qu'il y a de grandeur, de sérénité, d'infinie beauté, dans les scènes au milieu desquelles il vit, que l'habitude l'empêche sans doute de discerner avec netteté, qu'il sent pourtant confusément : tel un lever ou un coucher de soleil.

A la ville, que d'enfants qui n'ont jamais assisté à ces spectacles naturels, et qui n'aperçoivent la lumière même du soleil qu'à travers le rideau des constructions urbaines, de toutes les productions de l'activité et de l'industrie humaines! A la campagne, un coucher de soleil est un spectacle qui s'offre naturellement à tous les yeux, et que tous attendent, parce qu'il marque une phase essentielle de la journée, qu'il est un signal de repos : il n'y a rien ici qui s'interpose entre l'homme et la nature; la vie du paysan est encore directement en relation avec l'évolution des phénomènes cosmiques; c'est sur les mouvements des astres, d'après l'état de la température, que le campagnard est amené à distinguer ses travaux, à partager ses journées. Par suite, l'attention est attirée chez lui sur tous ces grands spectacles. Il importe de les lui faire considérer, non plus seulement comme des menaces ou des promesses, comme conditions favorables ou défavorables pour la moisson ou le travail des champs, mais, à certains moments, comme quelque chose qui vaut d'être admiré, contemplé pour lui-même.

Mais c'est à la condition que le maître s'intéresse lui-même à cette beauté de la nature : il n'y a là aucune matière à enseignement proprement dit. Si vous faites observer les astres aux enfants pour leur donner une leçon d'astronomie, ce sera sans doute fort utile, mais c'est autre chose ; il faut savoir y trouver aussi, parfois, une occasion de s'abandonner à l'impression que nous avons de notre dépendance à l'égard de l'ensemble de l'univers, de la relation très intime, plus visible à la campagne qu'à la ville, de l'homme avec les choses, avec son milieu. Il ne faut jamais perdre de vue cette idée, qui est, pour ainsi dire, à la base de toute civilisation : l'homme dépend de son milieu de telle façon que tout ce qu'il entreprend résulte de la connaissance qu'il a des phénomènes naturels et de la manière dont ces phénomènes se déroulent. Ainsi, les lieux mêmes dans lesquels nous vivons, les tableaux admirables qu'ils nous offrent, comme la montagne, la mer, la plaine ondulante de moissons, voilà les éléments éternels de beauté, que tous ceux qui sont en contact avec eux, peuvent arriver à sentir et à aimer. Jusque dans les villes, d'ailleurs, où les maisons nous cachent en partie le ciel, ce qu'il y a de gaieté dans un rayon de lumière, de grandeur dans un coucher de soleil, même aperçus dans le décor de certains quartiers de banlieue, c'est encore un spectacle de beauté qu'on doit essayer de faire sentir à des enfants.

*
* *

Pourtant, ce ne sont pas seulement les grands spectacles de la nature dont il faut faire sentir l'harmonie, l'infinité, la grandeur, ce sont aussi les détails mêmes des œuvres naturelles qu'il faut que l'enfant apprenne à admirer. Nulle part ces éléments premiers de l'impression esthétique, l'accord, la symétrie, le balancement des parties, ne peuvent se remarquer avec plus de facilité que dans certains produits de la nature même : le contour, les diverses parties d'un corps humain, ou, plus modestement, d'une simple feuille d'arbre, présentent toujours un certain équilibre, une coordination, une régularité, que l'on ne peut pas ne pas voir et sur lesquels l'esprit de l'enfant doit s'arrêter. Le danger contre lequel il faudra réagir, si l'on veut vraiment éveiller le sentiment esthétique chez l'enfant, ce sera d'ailleurs,

ici encore, de ne voir toute chose que du point de vue de l'explication purement positive, qui amène à analyser ce qui nous est donné dans l'expérience en le décomposant, et par suite en le détruisant. L'enfant qui démonte sa montre ou son joujou les détruit et se met par là dans l'impossibilité de jouer avec. Il peut y avoir quelque chose d'analogue dans l'habitude exclusive de l'analyse scientifique.

N'entendez pas ceci pourtant comme s'il s'agissait de revenir à l'éducation purement sentimentale où les facultés de raisonnement seraient sacrifiées. Les deux tendances peuvent se corriger l'une par l'autre et se compléter. Que nous démontions un tout en ses parties pour le comprendre, cela n'empêche pas de voir l'harmonie du tout quand il est reconstitué, avant l'analyse ou après. Analyser la fleur comme le fait le botaniste, peut être excellent, même pour apprendre à l'admirer, à condition que nous ne remplacions pas la vue directe de la fleur par une nomenclature de termes techniques. L'étude des rouages de tel ou tel organe ne nous empêchera pas de sentir comment, dans l'œuvre vivante, en tant qu'elle vit, ces divers organes se balancent et se complètent l'un par l'autre, et comment le corps humain est le résultat d'une longue adaptation qui a, en fin de compte, réalisé une œuvre d'art, d'unité, d'harmonie tellement merveilleuse que toutes les imitations paraissent pâles ou ridicules à côté.

La même habitude d'esprit peut être exercée à propos de certains produits de l'art humain : il me semble qu'on peut greffer une certaine culture esthétique sur l'activité de la vie sérieuse elle-même. Le sentiment de l'art naîtra ainsi, comme il est né historiquement dans l'humanité, de la technique même. L'homme s'est d'abord fabriqué des instruments solides, utiles, et puis il en a éprouvé une sorte d'orgueil, et il a contemplé son œuvre, l'a trouvée belle et en a été satisfait. L'attitude qui est attribuée dans la Genèse à Dieu lui-même qui, après qu'il a créé le monde, le sixième jour, le contemple et estime que son œuvre est belle, et trouve son repos et comme sa récompense dans la contemplation même de son travail, c'est l'attitude de tout créateur : nous produisons d'abord par besoin, et puis nous oublions l'utilité même de notre effort, ou nous l'associons au sentiment

des moyens ingénieux que nous y avons employés ; nous oublions de jouir des avantages que l'instrument doit nous procurer, pour trouver un autre plaisir, une autre satisfaction, déjà esthétique, dans la contemplation de l'appropriation des moyens à la fin, de l'instrument même et de son adaptation à l'œuvre à laquelle il est destiné. C'est ce mouvement naturel qui a poussé les premiers hommes à orner leurs outils ou leurs armes ; ils les ont voulus, non pas seulement solides et efficaces, mais élégants et beaux ; ils y ont ajouté quelque chose qui flattât l'œil, de façon à ce que leur œuvre leur plût davantage, mais par cela même qu'elle leur plaisait déjà ; ils ont orné leurs instruments parce qu'ils étaient fiers de voir ce qui était sorti de leurs propres facultés créatrices.

Ce même sentiment, spontané et universel, nous pouvons l'encourager, l'utiliser à l'école. C'est le sentiment du fini, du bien fait, ce sentiment que tout ouvrier, tout technicien connaît, et qui est un sentiment essentiellement esthétique : le sentiment qu'un outil, une machine, un vêtement, une maison, est non seulement utilisable pour sa fin, mais bien adapté à cette fin, qu'il a été obtenu avec la plus grande économie de matière, avec le plus de rapidité ou d'élégance ; l'ouvrier fait son œuvre d'abord plus ou moins gauchement, péniblement, en gâchant de la matière, en se contentant d'à peu près ; mais dans d'autres cas, au contraire, il a conscience de la faire bien, facilement, avec dextérité, avec élégance, avec grâce pourrait-on dire. Ce sentiment, qu'on peut éprouver dans toutes les professions, qu'on exprime en disant : « c'est de l'ouvrage bien fait », il n'est pas différent en réalité du sentiment esthétique qu'on ressent devant les formes plus élevées de l'art, devant une statue, une peinture, une poésie, quand on dit ici encore que c'est bien fait, que « la facture » en est belle, savante, impeccable. Ainsi, l'homme jouit de son activité même et non pas seulement des produits de son activité. Lorsque l'ouvrier, sa tâche faite, s'arrête pour la contempler et la considère, non pas au point de vue de l'argent qu'elle lui rapportera, mais au point de vue de l'habileté qu'il y a mise, du succès obtenu, de la manière dont tous ses mouvements se sont bien agencés, se sont suivis sans gaucherie, sans maladresse, sans tâtonnements, si bien que le produit est

venu d'un seul jet et a été quelque chose de « réussi », il découvre le sentiment esthétique. Et c'est là, en même temps, une haute émotion morale, la conscience de la probité professionnelle. Nous pouvons cultiver ces sentiments d'une façon très efficace dès l'école, sans enseignement trop ambitieux, en habituant les enfants à bien faire ce qu'ils font, à jouir de ce qu'une chose a été bien faite, à distinguer dans les choses les plus humbles ce qui est du travail fait à la grosse, sans conscience, sans élégance, sans art, d'avec le beau, le bon travail, qui est aussi de l'honnête travail. Forme élémentaire, si vous voulez, de l'éducation esthétique, mais qui se rattache aux formes plus raffinées et plus complexes par la transition la plus naturelle. Le sentiment de l'ouvrier qui est satisfait d'avoir fait du « bel ouvrage » n'est pas différent, encore une fois, de celui de l'artiste qui considère que ses vers sont sonores et bien faits, suivant une poétique savante.

Ce sentiment esthétique est simple et élémentaire : nous pouvons l'élargir, lui donner plus d'horizon, d'une manière tout à fait analogue à celle que j'indiquais tout à l'heure comme constituant l'avantage de l'enseignement religieux, en lui donnant du recul. Tous ces produits de l'art humain, il faut que nous habituions l'enfant à penser qu'ils ne se sont pas faits tout seuls et en un seul jour. Dans toute technique, dans toute règle de métier, que nous considérons aujourd'hui comme toute naturelle et toute simple, il faut que nous montrions le résultat de longues conquêtes, et que, derrière les manifestations présentes de l'activité humaine, nous fassions entrevoir l'humanité tout entière dans sa continuité et dans sa tradition. Un des éléments de la culture esthétique, ce sera ainsi le sentiment de la lutte de l'homme avec la nature et de la grandeur de son succès : idée aussi positive et pourtant aussi exaltante, aussi large que possible. L'homme, de ce point de vue, c'est un animal qui s'est humanisé, qui a conquis et a fait lui-même sa supériorité et sa puissance. Il n'y a pas de spectacle plus grand que ce spectacle que nous pouvons reconstituer en imagination du grand labeur collectif et des lentes conquêtes et des succès de l'homme sur les choses à travers les siècles ; ce labeur qui est à peine au début de sa course et qui a sans doute un avenir aussi indéfini devant lui

qu'un long passé par derrière. Nous pouvons très positivement donner ce sentiment à l'enfant de l'école, à propos des faits les plus familiers de sa vie. Il n'est pas difficile, par exemple, en prenant les métiers que l'on exerce dans telle ou telle région, d'en faire l'historique, avec l'idée, non pas seulement de donner des renseignements, mais de montrer, derrière les faits, les sentiments, les angoisses qui les ont rendus possibles. Il faudrait montrer l'homme cherchant à lutter contre la nature, à établir sa maîtrise sur elle : nous voyons aujourd'hui le paysan cultiver savamment son champ en employant des engrais chimiques; il faut se rappeler qu'en ces mêmes lieux il y a eu jadis le paysan de l'ancien régime, vivant sous des conditions politiques et sociales plus dures, des conditions matérielles et scientifiques plus routinières; et puis, par derrière, le serf du Moyen Age; et par derrière encore les vieux Gaulois, et encore plus loin l'homme préhistorique. Il faut faire converger ici les divers enseignements; ne pas enseigner l'histoire des métiers en se bornant à donner des renseignements techniques, et puis, à un autre jour, à une autre heure, l'histoire politique, mais montrer tout cela en rapport avec le développement de l'activité humaine; et tout peut devenir ainsi matière à méditation, à spectacles rétrospectifs. Il me semble que l'on aurait là les éléments d'une culture vraiment artistique. On peut rattacher d'ailleurs ces leçons sur le passé de l'humanité à quelque belle œuvre notable de la région, à un monument, à des ruines de vieux château, à une vieille église, qui deviendra ainsi comme le symbole le plus remarquable ou le plus éclatant de ces succès de l'homme, d'abord contre la nature, et aussi contre sa propre gaucherie primitive, son inexpérience, la résistance même de ses muscles mal adaptés au travail, ou de ses passions qui le dressent d'abord follement contre ses semblables ou contre lui-même.

Au total, c'est ainsi dans la vie même de l'enfant qu'il faut essayer de trouver par où on pourra évoquer en lui l'idée de sa communion avec quelque chose qui le dépasse, toute une longue tradition, une longue suite d'efforts, une œuvre collective de générations tout entières. Par là même on lui donnera le sens du sérieux, et aussi à certains égards, le sens du mystère; on lui fera comprendre ce qu'il y a de singulier et de grandiose dans

la destinée humaine, qui consiste à nous élever nous-mêmes et à domestiquer la nature, à en faire l'instrument de notre volonté, de notre culture, de notre progrès.

L'école elle-même peut être comme le milieu naturel de ces réflexions. Il faudrait qu'elle fût aussi le lieu où l'on oublie les intérêts purement matériels et les préoccupations utilitaires de la vie de tous les jours; qu'on y respirât comme une atmosphère de sérénité, d'harmonie; qu'elle fût gaie, jolie, bien exposée; que, si c'était possible, elle eût ses fenêtres ouvertes sur de larges horizons; ou qu'elle fût elle-même comme l'endroit où l'on pourrait entrer en contact avec les produits perfectionnés, élégants et beaux, de l'art humain.

* * *

Est-ce à dire que l'art proprement dit, c'est-à-dire les produits de l'invention esthétique de l'homme, peinture, sculpture, poésie, etc., ne puissent avoir aucune place dans l'éducation de l'enfant? Je suis loin de le penser. Je crois cependant que nous nous exposons toujours, en y recourant, au danger déjà indiqué : le danger de faire de l'art un enseignement technique, de faire consister l'enseignement de l'histoire de l'art en une énumération de noms et de dates. Ou bien si, chez les esprits les mieux doués, on pouvait vraiment éveiller le goût des choses de l'art, il faudrait craindre de cultiver par là en eux le dédain de leur vie journalière. C'est pour cela qu'à mon sens c'est surtout, et sans exclure totalement le secours qu'on pourrait trouver dans les œuvres esthétiques, du côté des beautés des spectacles naturels ou des produits de l'activité humaine ordinaire qu'il faut chercher les éléments de la culture esthétique à l'école.

Aussi bien, si l'on veut, à l'école, faire appel à l'étude des grandes œuvres d'art, la difficulté est très grande, car l'art humain est souvent très raffiné, il suppose une grande culture. C'est donc avec beaucoup de précautions et un choix très avisé que nous pourrons mettre à la portée des petits enfants, dans des milieux peu cultivés, des reproductions d'œuvres d'art. Dans les grandes villes, les musées permettent, il est vrai, de contempler les chefs-d'œuvres tels qu'ils sont. Mais, qu'il s'agisse de

visites dans les musées qu'on pourra faire avec les enfants, ou de reproductions d'œuvres d'art qu'on mettra sous leurs yeux, il faut faire attention que l'on risque de leur présenter des choses qu'ils ne comprendront pas, faute de préparation. Il faut s'attendre à des erreurs considérables dans leur jugement spontané. D'une part, il est fatal qu'ils s'intéressent d'abord au sujet plus qu'à la beauté de l'œuvre. Tous ceux qui ne sont pas très cultivés se demandent d'abord devant une œuvre d'art : Qu'est-ce que cela représente? Qu'est-ce que cela veut dire? Ils se plaisent à une œuvre selon que le sujet leur en agrée ou non. Par exemple, ils s'intéresseront à une scène dramatique ou à un tableau historique animé, avec beaucoup de personnages, dont ils chercheront à comprendre les attitudes, plutôt qu'à un paysage ou à un portrait, ou à la peinture d'une scène de calme et de repos, là où tout l'intérêt est dans le sentiment intime des personnages ou dans la manière dont le spectacle est rendu.

On pourrait d'ailleurs amener assez vite l'enfant à se rendre compte de l'exactitude dans l'imitation des choses de la nature. Il comprendra qu'une statue est bien faite lorsqu'elle est une imitation vraie de la forme humaine; la vérité sera d'abord conçue par lui au sens extérieur, la vérité dans la reproduction exacte, habile, des formes et des proportions. Il importera de se contenter de cela d'abord. Ce n'est que petit à petit qu'on pourra entraîner l'enfant à goûter dans les œuvres d'art non pas le sujet, non pas la fidélité de la reproduction, mais la profondeur de l'expression et le sens psychologique ou symbolique qui se dégage de l'œuvre. C'est ici évidemment à l'instituteur de guider l'enfant, de le préparer à la jouissance esthétique; parce qu'on a mis devant lui une grande œuvre d'art, l'enfant ne va pas immédiatement la trouver belle; il faudra l'entraîner progressivement et le préparer à sentir qu'elle est belle.

Il en est de même pour ce qui regarde l'œuvre littéraire. Il faut, à l'école primaire, avant tout essayer de donner le goût de la lecture. Apprendre à lire, c'est fort bien, mais donner envie de lire c'est mieux encore. L'essentiel est d'amener les enfants à trouver du plaisir dans la lecture. Tout dépend pour cela du choix des livres qu'on leur conseillera. Et là encore, comme pour les œuvres d'art plastique, il y a deux excès à craindre ; on

pourra conseiller des œuvres purement amusantes, en pensant qu'il vaut mieux qu'ils s'amusent à lire qu'à tout autre jeu plus grossier. Mais d'autre part, il est trop clair qu'il est permis d'avoir une ambition un peu plus haute. Il faudrait qu'on donnât aux ouvriers, aux paysans, à tous, le goût de la lecture intelligente, en leur mettant entre les mains des lectures graduées, de plus en plus intéressantes, d'une portée de plus en plus haute : c'est une question d'entraînement et de patience.

Car il est évident, d'un autre côté, qu'il ne faut pas tout de suite recommander à l'enfant des lectures trop sérieuses. Si la lecture n'est pour lui que le prolongement de l'étude, il s'en dégoûtera. Il faut lui proposer des lectures qui, en même temps qu'elles ont un sujet amusant, qu'elles racontent quelque chose, ne se préoccupent pas uniquement de satisfaire la curiosité, mais prétendent donner quelque portée au récit, si modeste qu'elle soit : les romans historiques, par exemple, où le récit éveille l'image, même inexacte, d'autres époques et le sentiment du passé, qui est un élément si important de la culture morale de l'homme; puis les récits épiques : *La Légende des Siècles*, par exemple, est une œuvre que les enfants goûteront assez vite; d'abord parce qu'il y a là des événements racontés; ils seront intéressés d'abord par « l'histoire »; et cependant il y a là bien autre chose encore : le récit est une occasion pour mettre en lumière ou quelque idée morale, ou quelque tableau plein de passé, ou de grands sentiments humains, ou de larges et riches symboles. *Les Pauvres Gens*, si l'on veut, sont une lecture dont tous les enfants de très bonne heure pourront sentir la grandeur; mais je ne voudrais pas qu'on en fît un exercice de dictée ou d'étude grammaticale, ou qu'on le présentât par bribes et morcelé; je ne voudrais pas qu'on laissât perdre la vertu d'émotion et d'évocation poétique que contient un texte si merveilleux, où la plus haute poésie reste si profondément simple et « populaire », au plein sens du mot.

Pour faire sentir la beauté littéraire, il y a un moyen qui me paraît devoir réussir mieux que tout autre. Je crois que les vers doivent être appris par cœur, qu'il faut que l'on sache une poésie par cœur pour la goûter pleinement. C'est une propriété des grandes œuvres d'art que, si, dès la première lecture, elles

peuvent intéresser ou plaire, le charme ou l'émotion qu'elles recèlent ne se révèle que peu à peu dans toute son intensité, dans toute sa profondeur. Les grandes œuvres d'art se goûtent de mieux en mieux plus on les connaît, mieux ont les possède. J'imagine que vous avez tous vérifié cela, puisque vous êtes à l'âge où l'on aime réciter des vers, où on se plaît à se les répéter à soi-même quand on les a déjà lus, plutôt qu'à en lire d'autres, comme s'il s'agissait de romans. Il faut qu'on les connaisse bien déjà, qu'ils soient devenus quelque chose de nous-même, pour que nous les vivions, en nous les récitant, que nous en ressentions comme un écho en nous, que nous les chargions de tout le sens que notre propre expérience, nos propres rêveries y ajoutent. — Et non seulement les vers doivent être appris par cœur, mais encore lus à haute voix. C'est, à mon sens, une chose très importante dans l'enseignement, que le maître enseigne à bien lire et à bien dire. On ne comprend bien que ce qu'on sait lire. Comprendre un texte littéraire, c'est en ressentir l'émotion, vibrer avec le poète : cela n'est possible qu'en le lisant à haute voix. M. Bergson disait jadis au Collège de France que ce qu'il y a de plus difficile dans la lecture à haute voix, c'est de donner toute leur importance et leur nuance exacte et à la ponctuation et à certains petits mots en apparence peu importants, comme les conjonctions. Ces mots marquent en effet les mouvements de la pensée ou du sentiment. Ils n'attirent pas l'attention quand on lit des yeux; mais quand on lit à haute voix on se rend compte en effet de l'importance de ces petits mots; comprendre que des phrases continuent un même mouvement d'idées, expriment un même sentiment, ou au contraire marquent un changement de sentiment et de pensée, une hésitation, ou un doute, ou un regret, tout cela n'est possible que si nous donnons à ces petits mots leur valeur réelle, sentimentale, esthétique, qui se traduira par un changement de ton. Nous ne ferons comprendre un morceau dans sa vie, dans son mouvement, dans sa signification émotionnelle que si nous sommes capable de le bien lire.

L'éducation esthétique, enfin, peut prendre une autre forme encore, cela va sans dire : je veux parler des exercices qu'on peut faire faire aux enfants pour les habituer à dessiner, à écrire, à composer par eux-mêmes. Ils sont évidemment indispensables.

Le danger sera seulement ici de rendre ces exercices rébarbatifs et ennuyeux. J'aimerais qu'on y laissât à l'enfant le plus de liberté possible; qu'on le mît en communication directe avec les objets et qu'on lui laissât de temps en temps le droit de traiter, par exemple, comme composition française, le sujet qui lui plairait. Sans doute, il est bon d'habituer les enfants à composer, à enchaîner leurs idées; mais il n'est pas mauvais de leur laisser aussi de l'initiative, de les laisser dire ce qu'ils veulent, à leur façon, de nous raconter les histoires qu'ils se raconteraient volontiers à eux-mêmes : quitte ensuite à leur faire remarquer doucement, et plus tard, que ce qu'ils nous ont dit n'en valait peut-être pas la peine. Il faut leur donner l'occasion d'inventer et d'imaginer par plaisir, de s'amuser à écrire comme à dessiner.

Il y aurait beaucoup à dire sans doute sur la place à faire encore à une certaine éducation musicale, sur le développement du sentiment du rythme par les danses, les jeux, le chant, etc. Mais il faut s'arrêter.

*
* *

Pour conclure, je crois que l'éducation esthétique doit être, à l'école, comme le contrepoids de ce qu'il peut y avoir de trop sec dans l'enseignement proprement dit, dans les notions utiles et directement instructives. C'est par là qu'il faut essayer de donner à l'enfant l'équivalent de ce que lui donnaient, au Moyen Age, dans un autre état social, les cérémonies du culte; dans une certaine mesure nous pouvons ainsi compenser les excès de l'observation, du raisonnement, de l'enseignement purement rationnel. Il ne faut pas se défier peut-être autant qu'on l'a fait souvent de l'imagination : l'imagination a sans doute bien des défauts, elle peut être très dangereuse ; j'estime cependant qu'elle ne l'est pas autant qu'on le dit, au moins chez les enfants, et les enfants du peuple : la vie elle-même se charge suffisamment de rabattre ce qu'il pourrait y avoir de chimérique dans les jeux de l'imagination enfantine. Sans doute, la disposition d'esprit romanesque peut être grosse de périls dans certains milieux; elle est plus grave dans les milieux riches que dans les milieux de travailleurs. Et en tout cas il est partout nécessaire de donner aux

enfants l'habitude de voir les choses autrement que du point de vue purement positif et utilitaire. Il ne faudrait pas que le goût de la vérité devînt le goût pur et simple du calcul ; il y a une autre vérité que celle de l'exactitude matérielle, du résultat juste d'une addition ou d'une multiplication ; il y a, par exemple, la vérité dans les sentiments, faite de sincérité, de spontanéité, de profondeur. Je crois que, par la culture du sentiment esthétique, nous devons cultiver cette estimation de la vérité morale, au sens de sincérité, de désintéressement, de contemplation où l'on se détache de son profit propre : c'est par là qu'il faut essayer de réaliser, dans une mesure modeste évidemment, et dans des conditions restreintes, ce que nous avons considéré comme la fin éducative de l'art : permettre à l'homme, par la méditation sur les produits de son activité et les spectacles naturels, de prendre conscience de sa communion avec les grands efforts collectifs qui l'ont précédé et qui lui survivront, qui de tous côtés le dépassent ; lui donner le sentiment de son accord avec l'humanité tout entière, et de son grand labeur dans la vaste nature.

On a écrit récemment — c'est un des littérateurs les plus notoires de ce temps, — tout un livre pour développer cette idée qu'il faut conserver dans tous les villages les églises de France : *La grande pitié des églises de France*. L'auteur y déclare que, quand bien même elles ne seraient pas toutes des chefs-d'œuvre, il faut garder nos églises comme des témoins de la tradition humaine, de la tradition religieuse de notre race, de notre humanité. Je le veux bien. Mais il faut que nous continuions aussi à l'école une autre tradition, encore plus large, plus ancienne, plus profondément noble, c'est la tradition de l'effort et de la conquête humaine à travers le temps. Il faut que nous donnions à l'enfant le sentiment qu'il est lui-même engagé dans une lutte séculaire, bienfaisante, indéfinie, celle de l'homme contre toutes les forces du désordre et du mal.

Et par là, dans sa forme à la fois la plus simple et la plus haute, dans sa racine et dans son achèvement à la fois, le sentiment esthétique, qui nous permet d'évoquer notre passé et de contempler par avance, sous la forme du rêve, notre avenir, c'est le sentiment même de la communion de l'homme et avec la nature et avec l'humanité. Or c'est peut-être là le plus haut

épanouissement qu'on puisse donner à l'âme humaine. La volonté de beauté chez l'homme se confond en dernière analyse et dans sa direction finale avec la volonté du mieux, du bien, de la justice, avec le sentiment religieux dans sa plus large et plus profonde acception. Et ainsi tout ce que nous ferons pour cultiver le sentiment esthétique sera fait pour cultiver le sentiment moral, le plein sentiment de notre caractère d'homme.

D. Parodi.

---

# Questions et Discussions.

## Vacances et Cours d'adultes.

*Troisième série de réponses.*

J'ai l'honneur de vous adresser, comme vous avez bien voulu nous y inviter, quelques courtes remarques au sujet de votre article de la *Revue pédagogique* sur les vacances et les cours d'adultes.

Je suis tout à fait de votre avis sur le premier point. Ce n'est pas en augmentant le nombre des jours de vacances qu'il convient de récompenser les instituteurs qui font des cours d'adultes. Dans la pratique d'ailleurs il est tout à fait impossible de mesurer équitablement le degré de contribution active aux œuvres postscolaires qui donne droit aux huit ou aux quinze jours de vacances supplémentaires.

Comme vous aussi, j'estime que sur ses trente heures de service hebdomadaire, l'instituteur pourrait en consacrer deux et demie aux œuvres complémentaires de l'école. Il me paraît très possible et souhaitable de recourir à l'organisation très souple et très variable dans ses modalités que vous conseillez. Ce minimum de service postscolaire et périscolaire serait d'ailleurs, là où on le jugerait nécessaire ou utile, complété par des exercices que rétribueraient les auditeurs, les sociétés d'éducation populaire ou les municipalités.

J'ai toujours trouvé enfin que les vacances avaient dans l'enseignement secondaire une durée excessive. C'est donc très volontiers que je me rallie à votre intention de les limiter à un mois et demi pour l'enseignement primaire, en y ajoutant huit à dix jours au nouvel an et à Pâques et en laissant aux Conseils départementaux la latitude d'attribuer, à leur guise, deux ou trois jours de congé dans le cours de l'année scolaire, pour donner satisfaction aux habitudes locales. Il va de soi que

nul n'aurait le droit — et cette interdiction devrait être bien spécifiée — d'accorder un jour de congé supplémentaire.

Ce qui me paraît plus difficile à fixer, c'est la date des grandes vacances. Dans un département de l'ouest, sur la demande du personnel, j'avais jadis fait commencer ces vacances le 14 juillet. La rentrée avait été fixée au début de septembre. La fréquentation scolaire dans ce mois de septembre a été déplorable. Aussi le personnel, instruit par cette expérience, a été presque unanime à demander, dès l'année suivante, le retour à l'ancien état de choses, c'est-à-dire l'ouverture des vacances le 15 août et la rentrée le 1er octobre. Je crois que, dans bien des départements, pour des raisons diverses et aussi par habitude, on tient à rester en vacances pendant tout le mois de septembre. On ne peut donner satisfaction à ce désir qu'en continuant les classes jusqu'au 15 août. Cette prolongation de l'activité scolaire pendant la période des grandes chaleurs est pénible assurément, certaines années, mais nous conserverons d'ordinaire, je pense, plus d'élèves dans nos écoles, en province, du 1er au 15 août, que du 1er et même que du 15 au 30 septembre.

**Un Inspecteur d'Académie.**

*
* *

Ce m'est un soulagement que votre bienfaisant article de la *Revue pédagogique* sur les vacances et les cours d'adultes. On ose donc enfin reconnaître néfaste la durée des vacances qui sont, à mon sens, et pour le secondaire comme pour le primaire, une des causes sérieuses de la décadence des études. Puissiez-vous aboutir dans votre projet!

Puisque vous nous demandez nos suggestions, je signale à votre attention les points suivants :

1° Il semble indiqué de profiter de la saison où les écoles sont pleines pour conserver le plus lontemps possible les enfants à l'école. Ce serait donc en été qu'on diminuerait la durée des classes. Deux objections : *a*) les classes ne sont pas pleines en hiver parce qu'il manque un quart, un tiers ou une moitié des inscrits : d'ailleurs nombre d'écoles n'ont rien à voir avec les travaux des champs et, dans certains départements au moins, c'est l'été qu'on fréquente bien. — *b*) Il faut en outre compter avec

la lumière. En hiver la lumière manque dans bien des écoles : d'ailleurs elle coûte. Et dans les communes de grande étendue, pour éviter d'exposer les écoliers à courir les routes à nuit close, on lâche les enfants des hameaux à trois heures et demie. Pour ceux-là, au lieu de diminuer d'un quart d'heure la classe du matin et celle du soir, diminuer d'une demi-heure celle du soir aurait du bon.

2° Il faut compter aussi avec la fatigue des maîtres. En hiver, le surmenage contribue à multiplier les maladies. Le repos d'été n'y changera rien. Si donc on fait deux heures et demie de cours d'adultes à un moment quelconque de l'année, c'est dans la même semaine qu'il serait utile de diminuer de cinq demi-heures la classe.

3° En général le nombre des adultes est infime. Admettons même qu'il grandisse, je doute que le cours suffise à occuper tous les maîtres d'une école à dix classes. Un ou deux maîtres suffiront dans une ville déjà importante : que feront les autres?

4° La rentrée au 1er septembre ou au 15 septembre a bien des avantages, mais je l'ai expérimentée et me suis heurté à plusieurs difficultés — qui peuvent disparaître ou avoir disparu : date du départ des militaires, date des admissions à la retraite, question des malades qui vont aux eaux en septembre et ne sont pas assez riches pour y aller en août. Je ne parle pas des vendanges (plutôt en octobre) ni de la chasse...!

5° En dehors des cours d'adultes proprement dits, qui sont en somme une classe prolongeant la classe du jour, il n'est pas sans danger de « payer en temps prélevé sur celui des écoliers » les services qu'on rendra ou sera censé rendre aux associations et autres œuvres. Il y a tant de façade et de mensonge dans les œuvres périscolaires qu'il serait nécessaire d'y regarder de près et nous n'en avons guère les moyens. Je crois que les gens de dévouement se dévoueront toujours sans rétribution et que les autres cueilleront la rétribution sans se dévouer. Au total, dire aux instituteurs : « vous devez trente heures de classe, vous les ferez aux diverses clientèles qui vous sont confiées », cela ne se discute pas et réussira. Le reste ouvre la porte à bien des marchandages de conscience.

Un Inspecteur d'Académie.

*
* *

Ainsi que je vous l'ai annoncé, je tiens à répondre à la consultation que vous avez bien voulu ouvrir par votre article paru dans la *Revue Pédagogique* de mai, sous le titre « vacances et cours d'adultes ».

1° En premier lieu, il me semble que l'objection élevée par la Commission du Conseil Supérieur contre l'unification des vacances de l'école primaire élémentaire est sans valeur. Aucun inspecteur, je pense, n'adhérera à cette idée que donner les mêmes vacances à tous les maîtres serait porter atteinte aux œuvres complémentaires de l'école. *Le danger est justement, selon moi, de lier les unes aux autres.* L'instituteur qui s'occupe d'un patronage, d'une cantine, d'une bibliothèque, d'une mutualité, d'une société de tempérance, de sport ou de tir, et qui s'en occupe *sérieusement*, le fait par besoin d'être utile et actif, et nullement par intérêt. A coup sûr, il désire être suivi et encouragé, mais il ne travaille pas, d'abord, en vue de la récompense. Par contre, le maître indifférent ou tiède, qui déjà fait sans ardeur sa classe du jour, s'attelle à un cours d'adultes (forme en général inférieure de l'action sociale que peut exercer un éducateur), *uniquement parce qu'une prime de deux semaines de repos lui est offerte.* Et nous savons (ou plutôt nous ne savons guère) comment se font ces cours dont le contrôle est à peu près impossible : ils existent, le plus souvent, juste assez pour permettre à l'intéressé, juge et partie, de remplir la fiche qui « justifiera » ses vacances supplémentaires. Bref, je crois, nous croyons que ce supplément facultatif favorise sinon la fraude, du moins une sorte de bluff qui, dans le personnel, discrédite les cours du soir déjà bien amoindris. Nous en faisons état, dans nos statistiques, il le faut bien; mais quel déchet si nous pouvions, au lieu de les nombrer, les peser! Non seulement ils ne gagnent rien à être rémunérés sous forme de vacances, mais ils perdent singulièrement en durée réelle, en valeur, *en honnêteté.* Le jour où cette prime disparaîtrait, bien des cours superficiels ou fictifs disparaîtraient avec elle; mais les initiatives et les actes qui comptent subsisteraient certainement, se détacheraient mieux, se multiplieraient même avec une meilleure organisation.

2° Quelle organisation? Il n'est pas opportun, vous l'avez dit, de demander une rétribution à l'Etat, aux communes, surtout aux auditeurs. Ceux-ci répugneraient à payer des cours faits sur les bancs de l'école, selon les méthodes de l'école; plus exactement, ils n'y viendraient plus, eux qui y viennent rarement, à moins que la post-école ne devienne obligatoire, donc gratuite à son tour. Mais encore une fois, *il n'y a pas que les cours*; il y aura, de plus en plus, les expériences agricoles, les visites d'ateliers, d'exploitations ou d'usines, les lectures, déclamations et chants en commun, les réunions récréatives, les séances de sociétés, les œuvres d'entr'aide économique et sociale. Tout cela, *qui est la vraie vie postscolaire*, se réalisera, se déroulera, forcément en dehors des heures et jours de classe, ou le soir ou le jeudi ou le dimanche. Et ici l'on conçoit très bien que les jeunes gens des deux sexes, collaborateurs plutôt qu'élèves, apportent leur quote-part d'argent comme de travail. Nous ne manquons pas de sociétés de lecture ou de gymnastique, d'ouvroirs, de petites A qu'alimentent des cotisations. Il est vrai que celles-ci ne sont point le salaire de l'instituteur ou de l'institutrice; mais croit-on que l'un ou l'autre accepterait d'être payé par ses « adultes »? Ah! quand la commune, par exception, contribue, c'est une autre affaire; et si l'État entretenait un personnel pour cet office, le problème serait résolu. En attendant, j'ai constaté que ceux ou celles qui se dévouent à la tâche postscolaire se contentent fort bien de nos prix de 25, 50 et 100 francs; et, s'ils recherchent ce dernier prix, *c'est surtout pour pouvoir prétendre aux palmes académiques*. Je suis persuadé qu'actuellement ces modestes palmes, assez parcimonieusement distribuées aux instituteurs, constituent la récompense postscolaire par excellence. Nous présentons à ce titre fort peu de noms tous les ans toujours pour le motif indiqué : les vrais efforts, les vrais succès, ici, sont rares. Que les vacances soient unifiées, et les palmes resteront un vif stimulant : telle est ma conviction.

Je ne vois donc pas qu'il soit nécessaire, pour faire une place aux adolescents, de réduire le temps des classes destinées aux enfants. Mais je crois possible *de recevoir à la fois dans certaines classes, à certaines heures, les grands élèves et les anciens élèves*. Ceci n'est pas une utopie : j'ai préconisé et appliqué, il y a dix

ans, ce système (avec l'assentiment de votre prédécesseur) dans un bon nombre d'écoles de filles où étaient instituées des classes ou sections ménagères ayant leur organisation, leurs programmes, leurs horaires spéciaux. Tous les après-midi étaient consacrés aux leçons et exercices pratiques se rapportant à l'économie domestique, aux travaux féminins, à la cuisine, parfois à la puériculture. A ces séances étaient conviées *les jeunes filles et jeunes femmes de la localité*; elles y venaient surtout le mercredi et le samedi, de treize à seize heures ou à dix-sept heures. Pourquoi les écoles de garçons, *mutadis mutandis*, n'adopteraient-elles pas un régime analogue? et qui soutiendra que les élèves d'un cours supérieur ou moyen ne peuvent suivre *certaines* leçons communes avec des adolescents plus âgés? Je suggère, en somme, de rapprocher de temps en temps les deux auditoires, étant entendu : d'une part, que ces cours, mixtes ou non, seront la moindre part de l'œuvre postscolaire véritable, qui exigera autrement de temps et d'espace hors de l'enceinte de l'école [1]; d'autre part, que ce rapprochement, même momentané, des élèves titulaires et « honoraires » ne sera possible qu'avec des précautions et dans les grandes classes. Dans une école à 6, 7, 10 classes, le directeur seul, secondé par un ou deux adjoints, fera des cours d'adultes : qu'importe s'il y a mêmes vacances pour tous, si nous avons d'autres moyens de les distinguer? Ne vaut-il pas mieux que les initiatives s'exercent librement?

3° Je reviens ainsi, comme vous-même, à la question des vacances. Si le Conseil Supérieur, saisi à nouveau, veut bien admettre qu'il y a péril, *pour les cours d'adultes eux-mêmes*, à ce qu'on fixe en fonction de ces cours les grandes vacances de l'enseignement primaire élémentaire, l'inégalité de celles-ci aura vécu. Je proposerais alors de les faire durer, pour tout le personnel, au moins sept semaines (si huit vous semblent exagérées) : dans nos régions, elles iraient du 1er août au 20 septembre environ, à peu près comme vous le prévoyez. Si les vacances des lycées et collèges sont trop longues, j'ose espérer qu'on les abrégera : car une comparaison inévitable se fait dans l'esprit des instituteurs

1. Selon moi, les jeudis, les dimanches seront toujours indispensables à l'action rayonnante de nos maîtres, à leur influence personnelle. Les meilleurs (à la campagne surtout) le comprennent ainsi, sans parler de leurs concurrents.

et des institutrices et il n'est pas bon que la différence entre les vacances accordées aux deux personnels, au lieu de s'atténuer, soit désormais *du simple au double.* Faut-il ajouter qu'en fait les enfants des écoles, surtout rurales, ont des vacances autrement longues que leurs maîtres? Qui ne sait qu'en dehors des villes et des bourgs, nos bancs sont presque vides de la Saint-Jean à la Toussaint, c'est-à-dire pendant plus de quatre mois? Cela rétrécit encore la « peau de chagrin » dont parle votre article : si l'on additionnait, aux jours chômés par les enfants, les jours « chômés » par le personnel, les suspensions de service pour causes ou prétextes divers, les fermetures d'écoles pour maladies, épidémies, disette ou carence de suppléantes, sans compter les fêtes patronales qui durent souvent plusieurs jours, on serait épouvanté. Actuellement, je dois le dire, nous sommes presque désarmés vis-à-vis du personnel qui réclame sans cesse des congés extraordinaires, vis-à-vis des autorités locales couvertes par l'autorité préfectorale. Les congés que nous n'accordons pas, il arrive qu'on les prenne ; on anticipe çà et là sur les dates d'ouverture des congés de Noël ou de Pâques, on les prolonge d'une demi-journée ou plus. Nous ne sommes pas toujours renseignés : nous réagissons sévèrement contre les manquements signalés, qui ne sont pas les seuls. Le règlement scolaire départemental n'a pour appui que notre faible autorité, trop battue en brèche. Je vous ai dit, en décembre dernier, quelle peine j'avais à le faire respecter, parce qu'il n'était peut-être pas respecté partout...

A ces maux je n'aperçois que deux remèdes, ou palliatifs :

*a*) Aux sept semaines proposées en août-septembre, on ajouterait libéralement, comme vous l'écrivez, deux grands congés trimestriels, l'un de Noël au jour de l'an avec le « pont », l'autre à Pâques ; et on laisserait aux Conseils départementaux deux ou trois jours à répartir, au maximum;

*b*) Cela fait, il resterait encore à faire respecter rigoureusement les décisions ainsi prises et à prévenir les dérogations ou « dépassements » : on y parviendrait, en quelque mesure, en réservant au Ministre *seul* le droit de donner congé, en adressant une circulaire à MM. les Préfets pour intéresser les municipalités à la continuité du service scolaire, préciser leurs droits et devoirs comme ceux du personnel enseignant, réprimer tous les abus.

Un Inspecteur d'académie.

* * *

J'ai l'honneur de vous adresser quelques réflexions suggérées par la lecture de l'article sur les « Vacances et les cours d'adultes », paru dans la *Revue pédagogique* de mai. Elles sont peut-être un peu tardives; mais j'ai tenu, avant de les écrire, à causer avec quelques-uns des maîtres les plus compétents et les plus dévoués de ma circonscription.

## I. Vacances.

1° La suppression des *petits congés réglementaires ou exceptionnels* ne gênerait personne et serait favorable au travail scolaire.

2° *Le pont entre Noël et le nouvel an* serait partout très bien accueilli : c'est un repos nécessaire après un bon trimestre de travail; — dans nos départements montagneux, où l'isolement est un danger et un fardeau, la détente morale dans la famille est nécessaire à beaucoup de jeunes institutrices; — il éviterait probablement quelques-uns des nombreux congés qui sévissent dans les mois de janvier, février, et mars.

3° *Les six jours mobiles accordés par le Conseil départemental* ont peu d'importance et peu d'intérêt : donnés uniformément pour tout le département ils ne correspondraient à aucun besoin local. Si l'on voulait vraiment tenir compte de ces besoins il faudrait que la répartition en soit faite par la Commission scolaire communale, comme en Alsace.

4° *La fixation uniforme des vacances à six semaines* ne devrait pas être faite sans une balance attentive de ses avantages et de ses inconvénients :

A) L'avantage serait de laisser les enfants quatorze jours de plus chaque année sous l'influence scolaire et de leur donner dix jours de classe de plus.

1° En fait, dans les campagnes, si l'on n'y tient pas la main avec beaucoup de rigueur et de persévérance, le plus grand nombre des élèves quitte l'école du 20 au 30 juin et rentre au 1er novembre. Avec beaucoup d'efforts on obtient la fréquentation d'une majorité, variable, pendant les mois de juillet et d'octobre; mais il faut un effort du maître sans cesse renouvelé,

une influence dans la commune bien établie, beaucoup de dévouement. Je craindrais que les maîtres ne fissent pas preuve du même zèle pour assurer la fréquentation pendant les quinze jours qui leur sembleraient pris sur leurs vacances habituelles. On peut mettre en fait, actuellement, que les dix jours de classes supplémentaires faits par les maîtres qui ne participent pas aux œuvres postscolaires ne réunissent qu'un nombre très restreint d'élèves et sont sans un appréciable profit. Il est bien à craindre qu'il en soit de même lorsque ces quatorze jours de classe seront imposés à tout le monde.

2° Ces quatorze jours se trouvent dans la période des chaleurs, celle pendant laquelle en pays allemand les maîtres donnent automatiquement « les vacances de chaleur » (hitzeferien); le travail intellectuel y est pénible et peu fructueux.

3° Je ne crois pas que l'on puisse attribuer à la plus longue durée des vacances une infériorité de nos élèves sur ceux d'il y a trente ou quarante ans;

*a*) Les bons élèves des bons maîtres font sans doute des dictées difficiles et savent bien leur histoire et leur géographie;

*b*) Les questions réellement étudiées à l'école primaire sont plus nombreuses qu'autrefois;

*c*) Si le calcul a conservé sa place, la dictée a cédé du terrain aux exercices de langage, aux lectures expressives avec explications; l'histoire et la géographie aux sciences usuelles, à l'hygiène, l'agriculture, l'enseignement ménager;

*d*) Je crois bien que nos bons élèves ont des connaissances aussi précises que ceux de 1890; je crois qu'ils ont des connaissances plus étendues; et que la moyenne des élèves d'aujourd'hui est supérieure à celle des élèves d'il y a trente ou quarante ans.

4° S'il y a un mal il est surtout en ce point : les méthodes nouvelles sont excellentes; mais elles restent 9 fois sur 10 dans le domaine de la théorie, nos maîtres *croient les posséder et les suivre*; forts de cette croyance ils abandonnent les méthodes simples qu'ils avaient mieux comprises; et ils font un enseignement superficiel, effleurant les sujets, exigeant rarement des connaissances précises et bien assimilées, laissant des notions vagues et vite oubliées.

5° Si la mesure des avantages respectifs des deux systèmes

devait être tentée, le nombre des souvenirs conservés après six semaines et après huit semaines serait un critérium insuffisant : il faudrait comparer les résultats donnés par les études de deux classes composées des mêmes éléments, confiées à des maîtres de même valeur, conduites de six à treize ans, l'une avec six, l'autre avec huit semaines de vacances; et encore faudrait-il tenir compte non seulement du nombre des souvenirs, mais encore de leur valeur pratique et des qualités des esprits.

B. *Inconvénients.* — 1° La fixation uniforme des vacances à six semaines apparaîtrait comme un acte peu bienveillant;

2° Elle compromettrait très sérieusement toutes les œuvres postscolaires et périscolaires :

*a*) Le désir d'obtenir deux semaines de vacances supplémentaires est un facteur très important de leur développement;

*b*) Elles vivent essentiellement, si ce n'est uniquement, dans les campagnes au moins, grâce au dévouement des instituteurs; et ce dévouement, que des mesures bienveillantes stimulent, risquerait fort d'en être diminué ;

*c*) Elle fournirait un argument très facile et de bonne portée aux maîtres peu dévoués désireux de convertir leurs collègues à leur propre opinion;

*d*) Même dans le cas où une réorganisation de ces œuvres paraîtrait les rendre indépendantes du service et des vacances scolaires, les débuts de cette organisation risqueraient d'être fâcheusement impressionnés par leur coïncidence avec la suppression de deux semaines de vacances supplémentaires.

Pour le moment il me semblerait nécessaire :

1° De ne pas rapporter l'arrêté accordant deux semaines de vacances supplémentaires;

2° D'organiser les Cours d'adultes et œuvres postscolaires;

3° De réglementer nettement l'attribution des vacances supplémentaires pour participation aux œuvres postscolaires.

## II. Cours d'adultes.

A. La solution la plus rationnelle et la plus efficace serait la rétribution normale des heures de travail supplémentaires :

l'exemple des cours d'enseignement agricole et ménager, rétribués par le ministère de l'Agriculture, en est la preuve.

Mais, sauf le cas d'obligation légale et réelle, cette rétribution ne pourrait pas, au début du moins, être demandée aux élèves : ils n'iraient pas aux cours d'adultes si ces cours n'étaient pas gratuits. Elle ne pourrait être demandée qu'à la commune ou à l'État.

B. L'idée de prendre quelques heures par semaine sur la classe ordinaire pour les consacrer aux adultes.

1° Soulève les objections suivantes de beaucoup d'instituteurs :

*a*) Cela diminuerait le temps consacré aux enfants sans diminution correspondante du travail à faire et du résultat à obtenir ;

*b*) Cela mécontenterait les familles.

2° Elle est chaleureusement approuvée par d'autres qui déclarent que « c'est la bonne voie, les forces des maîtres étant limitées ».

3° Je la crois féconde, et parfaitement applicable.

C. Comment supprimer des heures dans le service de la classe ordinaire ? Comment les répartir sur la période d'enseignement postscolaire?

1° L'idée émise de faire faire à la fois par semaine trente heures de cours aux enfants et cinq à six heures d'enseignement aux adultes pendant la période d'hiver et d'établir une compensation en réduisant le service scolaire à vingt-cinq heures par semaine pendant l'été soulève des objections :

A. La compensation n'est pas réelle.

*a*) Une diminution d'une heure sur une journée de travail n'est pas très appréciée; beaucoup de maîtres prolongent souvent leur demi-journée de classe d'un quart d'heure; ils apprécient surtout les jours supplémentaires permettant les déplacements ou au moins le complet repos du système nerveux et de l'esprit;

*b*) Après les vacances de Pâques presque tous les maîtres chargés de classes à plusieurs cours et présentant des candidats au Certificat d'études primaires élémentaires gardent ces candidats une ou deux heures après la classe pour des épreuves ou des revisions : ils continueraient.

*c*) Dans leurs classes, les maîtres diminueraient le temps con-

sacré aux enseignements accessoires et aux exercices d'application; sans une diminution des programmes ils ne pourraient guère se résoudre à réduire la place de l'enseignement proprement dit; ils feraient faire des exercices hors de l'école qui nécessiteraient un contrôle sérieux.

*d*) Un cours d'adultes ne peut être efficace et avoir du succès que s'il est bien fait, par suite bien préparé : six heures de cours d'adultes aussi compris comporteraient donc toujours, cours et préparation, de douze à vingt heures de sérieux travail. Ce serait donc bien une augmentation notable de travail sans appréciable compensation.

*e*) Il importe non seulement d'établir une compensation mais encore de donner aux maîtres le temps de préparer et de faire bien les Cours d'adultes : la solution proposée concentre au contraire tout leur travail pendant les quatre mois d'hiver.

*f*) Et il ne serait pas sans inconvénients de réduire de six heures à cinq heures le nombre des heures de classe de l'instituteur rural précisément à l'époque où les paysans qui l'entourent se livrent à leurs plus rudes et plus longs travaux : ils oublieraient le travail supplémentaire d'hiver.

2° Je crois que l'on peut cependant, sans gros inconvénient pour les enfants, leur supprimer quelques heures d'enseignement par semaine pour les consacrer aux adultes :

*a*) L'avantage qu'ils retireraient eux-mêmes, après leur scolarité, d'un enseignement postscolaire bien organisé vaut plus que la perte résultant de la suppression envisagée;

*b*) Il est possible de faire faire aux enfants, hors de l'école, des travaux très fructueux, plus faciles et plus fructueux même que s'ils étaient faits à l'école. Voici quelques exemples parmi ceux que je recommande dans ma circonscription :

*a'*) Les enfants font chaque semaine une rédaction d'au minimum une demi-page entièrement personnelle : ils en choisissent le sujet parmi les événements de leur vie courante ou les faits qu'ils peuvent observer;

*b'*) Ils font chaque jour la notation en deux ou trois lignes, d'une observation personnelle : ils complètent la notation par un croquis.

*c'*) Ils font des études de plantes, de feuilles, de fleurs, des

compositions décoratives après que les directions nécessaires leur ont été données.

*d*) Ils achèvent ou font complètement des travaux manuels : objets en bois taillés au couteau, instruments étudiés en sciences usuelles et pratiquement réalisés (pompe. balance, levier...), sculpture sur bois ou sur écorce de peuplier, modelage. Certains maîtres ont obtenu en ce point des résultats surprenants.

*e'*) Même ils font de l'orthographe : les enfants emportent leurs livres de lecture; ils lisent un ou deux paragraphes en observant l'orthographe; ils donnent le livre à un parent pour se faire interroger, ils notent les mots appris dans un petit carnet qui permet le contrôle.

3° Mais il faudrait que cette diminution du travail normal de l'instituteur se place au moment même où le cours d'adultes lui demandera un effort supplémentaire : cette diminution conditionnelle de ses heures de classe le soulagerait, l'encouragerait, et le ferait entrer dans l'engrenage.

Je crois que l'on pourrait supprimer la classe du mercredi après-midi, la moins fructueuse de la semaine, le maître faisant dans cette demi-journée, à une heure variable selon les besoins locaux, trois heures de cours d'adultes.

D. Mais ces cours devraient être *organisés* :

1° En faisant bien sentir aux jeunes gens et aux jeunes filles qui les fréquentent qu'on ne les traite plus en écoliers;

2° Avec le triple souci

D'utilité pratique,

De culture de l'esprit,

De distraction d'une nature élevée. C'est pourquoi il faudrait :

1° Choisir les matières sur lesquelles il est utile aux adultes d'acquérir des connaissances pratiques, et, pour ce faire, ne pas craindre de les consulter.

2° Traiter ces questions non point sous une forme scolaire, c'est-à-dire en donnant des notions sommaires sur un vaste ensemble, mais en donnant des connaissances précises, étendues, vivantes, sur un petit nombre de questions essentielles.

3° Ne point faire d'exercices d'écoliers : problèmes, dictées, rédactions, mais du cubage, de l'arpentage, des lettres, toujours sous une forme correcte et sans fautes d'orthographe.

4° Faire constituer à chaque élève une série de petits cahiers « mementos » pratiques :

Soins à donner dans les cas de maladies bénignes ou en attendant le médecin;

Exercices de cubage et d'arpentage.

Recueil de lettres, baux, billets, conventions, etc.

5° Adjoindre au cours, une fois par semaine ou par quinzaine, une heure plus particulièrement récréative, comportant, selon les talents du maître, chant, chœur, diction, lecture, causeries avec projections lumineuses ou cinéma instructif.

E. Il serait bien utile que ces cours puissent être inspectés :

Cela permettrait de les diriger et de les juger;

Cela encouragerait les maîtres (les bons) et les auditeurs;

Cela leur donnerait une consécration officielle importante aux yeux des maîtres et des populations;

L'organisation d'une séance par semaine dans l'après-midi du mercredi permettrait cette inspection.

### III. Attribution des vacances supplémentaires.

A. L'attribution actuelle des deux semaines de vacances supplémentaires donne lieu à de nombreuses anomalies uniquement parce qu'elle n'est pas réglementée avec précision. Toutes les anomalies disparaissent si la liste des conditions à remplir pour jouir de huit ou quinze jours de vacances supplémentaires est établie avec précision et communiquée aux maîtres avant le moment où ils peuvent faire le travail qui leur méritera cette faveur : c'est à eux alors à remplir les conditions exigées s'ils veulent jouir des avantages prévus. Autant on peut se trouver gêné pour déclarer en juillet que 20 conférences populaires, faites dans l'année écoulée donnent droit à une semaine de vacances et que 19 n'y donnent aucun droit, autant il est normal que l'on décide sans scrupule qu'il en sera ainsi pour l'année à venir : celui qui fera 19 conférences ne pourra s'en prendre qu'à lui s'il ne réalise pas les conditions qu'il savait exigées.

Pour les cours d'adultes il faudrait fixer le nombre des séances, leur durée, le nombre minimum des auditeurs; en admettant que ces cours devraient être suivis par les jeunes gens de treize

à vingt ans on peut conclure que le nombre maximum des auditeurs serait à peu près égal à l'effectif scolaire, et par suite le chiffre minimum des auditeurs pourrait être fixé à 1/4, 1/3, 1/2 de l'effectif scolaire. Pour la mutualité scolaire, le nombre minimum des mutualistes exigé serait fixé de même en fonction de l'effectif 1/4, 1/3, 1/2.

B. Pour les Cours d'adultes.

1° Les maîtres devraient, avant l'ouverture soumettre à l'Inspecteur de l'Enseignement primaire les grandes lignes de l'enseignement qu'ils désirent donner et lui faire connaître les jours et les heures de cours;

2° Tous ceux qui se proposeraient de faire le nombre de séances donnant droit à des vacances supplémentaires et qui réuniraient le nombre minimum d'élèves prévu en préviendraient aussitôt leur Inspecteur afin de se soumettre ainsi à un contrôle, possible dans ces conditions, impossible dans le cas où ce qui a été fait nous est seulement signalé après coup.

C. Au 1er juillet tout maître remplissant les conditions prévues adresserait à son Inspecteur les indications précises permettant d'en juger, en sollicitant le congé mérité. Et il n'y aurait plus qu'à appliquer un barème connu.

D. La fixation du nombre minimum des auditeurs des cours d'adultes exigé en fonction de l'effectif scolaire aussi bien que celui des mutualistes a un intérêt particulier; non seulement elle est équitable, mais elle est souple et permettrait d'établir une progression intéressante : que l'on fixe ce nombre au 1/4 de l'effectif : pour commencer par exemple; dans un an ou deux on pourra le fixer au 1/3 peut-être; dans cinq ou six ans à la moitié, à moins que l'on ne constate que ces exigences sont excessives ou insuffisantes.

J. C.

**Inspecteur primaire.**

*
* *

Sous le titre « Vacances et Cours d'adultes » vous avez bien voulu exposer aux lecteurs de la *Revue pédagogique*, un projet sur lequel vous demandez l'opinion des instituteurs, des inspecteurs et des familles. Je m'autorise de votre désir pour vous présenter les observations suivantes qui expriment le sentiment

général des représentants du personnel primaire dans les Conseils départementaux.

Votre projet, M. le Directeur, si je l'ai bien compris, se propose un triple but :

1° Réaliser l'égalité des vacances et congés du personnel;

2° Assurer le fonctionnement de l'enseignement des œuvres postscolaires;

3° Donner à l'instituteur et à l'école, devant l'opinion publique, une physionomie plus laborieuse.

Cette dernière préoccupation a sans doute son origine, non seulement dans l'abus qu'on a pu faire parfois des congés, mais dans la campagne politique menée au Parlement et en dehors contre les écoles publiques à faible effectif, et nous sentons bien, sous la forme discrète qui l'exprime, qu'elle a une grande place dans votre esprit [1].

Elle vous porte à augmenter à la fois la durée de l'année scolaire et le labeur quotidien de l'instituteur.

Nous n'aurons pas officiellement, sans doute, une journée plus longue, mais nous aurons à faire face à deux enseignements différents, exigeant chacun sa préparation spéciale, son contrôle spécial, et par conséquent en classe et hors de la classe, un effort indiscutablement plus pénible et plus prolongé. On peut craindre dès lors, avec un fléchissement plus fréquent de la santé du maître, une diminution du rendement scolaire proprement dit.

Ce sous-rendement serait d'ailleurs inévitable même si la résistance physique de l'instituteur ou de l'institutrice n'était pas en cause. Nous parvenons mal, avec nos trente heures de classe par semaine, à parcourir les programmes qui nous sont tracés; il s'agira de faire le même chemin en vingt-sept heures et demie, c'est-à-dire d'aggraver le mal dont tout le monde se plaint avec tant de raison.

Ni l'exemple de l'enfant élevé dans sa famille, ni celui de l'enfant élevé au lycée ne peuvent évidemment prouver le con-

---

1. J'avoue n'avoir pas songé, en écrivant mon article, à la campagne à laquelle fait allusion mon correspondant. Ma préoccupation est surtout de ne prendre aucune mesure qui donne à l'instituteur et à l'école, devant l'opinion publique, une physionomie moins laborieuse.

P. L.

traire. Quant aux écoles privées, je ne sache pas que, dans ma région, elles aient moins d'heures de classe que les écoles publiques et nous ne voudrions pas, en tout cas, sur bien des points, nous contenter des résultats qu'elles donnent.

Pourrions-nous vraiment récupérer le temps perdu par des méthodes plus actives et des récréations plus courtes? Les méthodes actives veulent des maîtres dispos, alertes de corps et d'esprit; ce n'est pas en rendant leur tâche excessive qu'on les y habitue. Nous ne comptons guère sur ce qu'on peut gagner sur les récréations : il faut aérer les classes, laisser aux enfants le temps d'aller au cabinet, accomplir en ordre, donc sans fièvre, les mouvements de sortie et de rentrée. D'autre part, si les méthodes actives sont plus favorables à la formation de l'esprit, elles demandent, en somme, plus de temps que les autres : elles ne sont rien si elles ne sont une collaboration active de l'élève et du maître : elles veulent ainsi que souvent le maître attende l'élève, et cela n'est guère compatible avec un enseignement intensif et précipité.

Ma conclusion sur ce point, c'est qu'une réduction de la journée scolaire ne saurait être comprise par les instituteurs sans un allégement très sérieux des programmes et même sans la prolongation de la scolarité obligatoire.

Il est vrai, que votre projet, M. le Directeur, entend rendre aux études toute la dernière quinzaine de septembre qu'on avait pris l'habitude, un peu partout, de passer en vacances. Ces quinze jours remplaceraient donc, au moins en partie, les deux heures et demie par semaine enlevées aux enfants par l'enseignement postscolaire. Sur le papier, sans doute, mais là seulement.

De plus en plus, les enfants des villes sont envoyés à la campagne en août et septembre : c'est le moment où dans la plupart des régions on les accueille et on les garde le plus volontiers. Il est plus malaisé déjà de les faire rentrer au 1er octobre : nous ne les aurons donc pas au 15 septembre et nous nous trouverons devant des classes difficiles à constituer et démoralisantes.

Les vacances n'auront été réduites que pour les enfants dont la fréquentation est le plus communément assidue, ou pour ceux qui ne peuvent avoir le bénéfice d'un séjour à la campagne :

ceux qui ont le plus besoin de repos auront le repos le plus court.

Vous estimez d'ailleurs, M. le Directeur, que ce repos d'un mois et demi est suffisant, ou plutôt que des vacances plus longues compromettent les études mêmes. Vous vous demandez si « les perfectionnements apportés à nos méthodes d'enseignement n'ont pas été neutralisés par l'erreur pédagogique commise en allongeant les vacances ». A leur âge, dites-vous, nous savions mieux que nos élèves notre histoire et notre géographie. Peut-être, Nous connaissions en effet, plus de caps, de golfes, de cols et de sommets; plus de dates historiques, de noms de bataille, de rois et de généraux; je ne suis pas sûr que l'ensemble des écoliers de France connaissait mieux la France, c'est-à-dire avait mieux le sens de son passé et de son avenir, la connaissance de ses ressources et de ses besoins. Seulement, en voulant perfectionner nos méthodes, on a dépassé la mesure; on s'est mis à tout expliquer, à généraliser, à philosopher; on est arrivé à noyer les faits dans les commentaires; la précision des souvenirs en a souffert. Ce ne sont pas les vacances qui ont tort. Et ce n'est pas elles non plus qui sont responsables de l'orthographe de nos élèves. L'orthographe, quand j'étais écolier, était la grosse affaire : on échouait ou on réussissait au certificat d'études primaires, selon qu'on était fort ou faible en orthographe. Aujourd'hui la dictée comporte des questions sur l'intelligence du texte : l'orthographe proprement dite ne compte plus que pour moitié : encore les fautes sont-elles appréciées avec beaucoup d'indulgence. Que peut bien peser l'influence des vacances en regard de cette révolution?

Vous parlez d'enquête. Il y en a une à faire, relativement facile. Dans les localités où les enfants ont depuis longtemps deux mois de vacances, sont-ils inférieurs à ceux des localités où ils n'ont que six semaines? Personne, jusqu'ici, ne s'en est aperçu. Ce qui importe, à notre avis, ce n'est pas de diminuer le repos intellectuel de l'enfant, c'est de le canaliser dans des périodes de vacances bien définies. Les petits congés inattendus, les congés dispersés, nous vous l'accordons volontiers, mécontentent les familles et troublent les études. Et ce qui les trouble bien davantage encore, c'est la fréquentation irrégulière des

classes. L'obligation scolaire ne fait plus que prêter à rire : le paysan consent de plus en plus difficilement à se passer du travail de son enfant pendant la belle saison; des ouvriers font de leurs fils, dès mai ou juin, de petits bergers, ou les confient à des parents de la campagne qui, le plus souvent, ne les enverront pas en classe; des œuvres privées conduisent des enfants aux champs dès le mois de juin : il s'agit de santé. Mieux vaudrait sans doute qu'une large période de vacances pût être utilisée dans ce but et que l'année scolaire normale fut mieux respectée.

En proposant de réduire cette période de vacances à un mois et demi, vous êtes amené, M. le Directeur, à justifier la différence excessive qui en résulte entre les congés de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement primaire. C'est qu'un enfant de quinze ans, dites-vous, peut sans inconvénient interrompre ses études plus longtemps qu'un enfant de dix ans. Peut-être. Mais pourquoi donner deux mois et demi de vacances au lycéen de six à treize ans et un mois et demi seulement au primaire du même âge? Et pourquoi aussi cette même différence entre les maîtres de l'un et de l'autre enfant? Est-ce parce que la fonction de l'instituteur primaire, dans les classes rurales où les divisions sont multiples, comme dans les classes chargées des villes, est plus difficile et plus rude, que son repos doit être aussi largement réduit? J'entends bien que les vacances sont faites d'abord pour les élèves. Il n'est pas déraisonnable pourtant de penser qu'elles sont également nécessaires aux maîtres. La tâche multiple de l'enseignement, de la discipline, de la vigilance morale, la poursuite de résultats non seulement collectifs, mais individuels, toujours difficiles et fuyants, un travail incessant de préparation et de contrôle qui échappe souvent au public, mais qu'un maître consciencieux n'évite pas, provoquent une tension nerveuse et une usure organique auxquelles peu d'autres professions sont exposées. Si le repos est insuffisant pour réparer cette usure, on arrive tôt et irrémédiablement à un déséquilibre physique, sinon moral, dont l'école ne peut que souffrir. Ce n'est pas là une affirmation gratuite : je pourrais hélas! l'illustrer de tant d'exemples! Il y a donc lieu de se demander si l'enseignement n'a pas à perdre plus qu'à gagner à réduire les grandes vacances à un mois et demi.

Vous proposez, M. le Directeur, en dehors de ces vacances de fin d'année scolaire, huit jours entre Noël et le jour de l'an et vous respectez le congé traditionnel de Pâques qui est en général de onze jours; vous mettriez en outre deux ou trois jours de congé mobiles à la disposition des Conseils départementaux. Les instituteurs renonceraient volontiers aux congés mobiles; ils aimeraient même mieux voir réduire de deux jours, au besoin, chacun des congés du jour de l'an et de Pâques et porter à deux mois, pour toutes les écoles, les grandes vacances. Nous gagnerions ainsi sur votre projet, six jours de classe au moment de la pleine activité scolaire. Le demi-mois que vous nous refusez nous donnerait, lui, dix à onze jours de travail, mais à un moment où nos classes ne peuvent qu'être en grande partie désertes. Dans ces conditions, ce gain de quatre ou cinq jours serait-il un gain? Et compenserait-il même les inconvénients et les difficultés que la réforme soulève? En conscience, nous ne le croyons pas.

La présence du maître dans l'école, quelques jours de plus, au moment où les gens trouvent naturel que les écoles soient en vacances, ne modifiera pas l'opinion publique à son égard. On le jugera comme aujourd'hui — sauf parti pris — d'après l'allure générale de son enseignement, de son activité, d'après l'intérêt qu'il aura porté à ses élèves et les résultats obtenus.

La diminution de la journée scolaire frapperait plus défavorablement l'opinion que l'augmentation des vacances. Elle favoriserait certainement les écoles privées dont les heures d'entrée et de sortie continueraient de concorder avec les besoins ou les habitudes locales. Le maître laïque serait, pour la plupart des familles, plus longtemps en repos, car elles sont intéressées plus nombreuses à la classe du jour qu'aux cours d'adultes ou aux patronages. Et n'arrivera-t-il pas, en maints endroits, que la fréquentation de ces cours et patronages soit insuffisante pour les justifier?

D'ailleurs, une autre question se pose, qui est plutôt grave. L'instituteur, mis dans son service normal à la disposition d'œuvres municipales ou privées, cesse pour une part d'être fonctionnaire de l'État. Vous n'envisagez, il est vrai, M. le Directeur, que l'intervention des municipalités, qui devraient se mettre d'accord avec votre Administration; mais, dans beaucoup

de communes, les œuvres laïques sont créées par des groupements agissant en dehors des municipalités, ou même contre elles. Quelle sera, dans ce cas, la situation de l'instituteur? Il ne m'apparaît pas que nous puissions l'accepter.

La question de l'enseignement postscolaire est-elle donc insoluble? Non, sans doute; mais c'est une question qui ne peut être résolue que par le Parlement, avec les moyens dont il dispose.

L'examen ici m'entraînerait trop loin, alors que j'ai déjà à m'excuser d'être si long.

Je terminerai par cette dernière remarque.

Vous paraissez désirer, M. le Directeur, soumettre votre projet au Conseil supérieur dès la fin juin. Votre appel à la discussion aura laissé peu de temps aux intéressés. Quoi qu'il en soit, nous ne pensons pas qu'il puisse être question de réduire toutes les vacances à six semaines dès cette année; les maîtres qui se sont consacrés aux œuvres postscolaires au cours des derniers trimestres ont évidemment droit au bénéfice qui y était attaché.

P.

Instituteur, conseiller départemental.

* * *

Il y aurait un grand intérêt à unifier quant à leur durée les vacances octroyées aux écoles primaires, laissant aux autorités départementales le soin d'en fixer l'époque en tenant compte, dans la mesure du possible, des habitudes et des intérêts locaux.

On a montré les inconvénients divers que présente le régime actuel : le moins qu'on en puisse dire, c'est qu'il lèse l'intérêt bien entendu de l'enfant et crée, en fait, sinon en droit, des injustices dont le personnel souffre, faute d'une réglementation précise et d'un contrôle d'ailleurs impossible. Ce régime est condamné par tous et doit disparaître.

Pour établir un régime nouveau, on devrait, ce me semble, partir de ce principe : les vacances sont établies pour permettre à l'enfant de se reposer. En fait, une autre question se pose : en portant à un mois ou à un mois et demi la durée des vacances, augmentera-t-on réellement la scolarité annuelle de l'enfant dans l'état actuel de notre législation? L'obligation scolaire n'étant pas appliquée, dans toutes les communes rurales de France,

l'école subit un déchet considérable dès qu'arrive le mois de mai; dans les pays d'élevage et de petite culture (tel le Massif Central), la plupart des écoles se vident dès le printemps et au moment des travaux agricoles (juillet, août et septembre, — septembre et octobre dans les pays viticoles), le plus grand nombre des enfants sont occupés aux champs. Dans ces conditions, et si l'on songe que les écoles rurales sont de beaucoup les plus nombreuses en France, à quoi servira-t-il de limiter officiellement les vacances à un mois ou un mois et demi? Il me semble qu'on pourrait adopter la durée de deux mois sans que la valeur de l'enseignement en soit notablement diminuée : s'il est vrai que l'enfant oublie beaucoup pendant les vacances, il n'est pas moins vrai qu'il est bien vite de nouveau en forme. La fixation à deux mois de la durée des vacances dans les écoles primaires permettrait de ramener au même taux celles de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire supérieur : si on part du principe établi plus haut, il paraît juste de donner à tous les enfants de six à quinze ans les mêmes vacances, car il n'est pas prouvé que l'élève du lycée ou de l'école primaire supérieure se fatigue davantage que nos petits écoliers; l'enfant de quatorze ans peut, avec une fatigue moindre, produire un effort bien plus grand que l'enfant de sept ans. Et si, pour justifier des vacances plus longues, on allègue que l'élève de quinze ans peut, par un travail personnel, continuer ses études pendant les vacances, pourquoi ne pas l'astreindre, puisque ses forces le permettent, au travail plus régulier et plus profitable de la classe? On ne peut pas, non plus, affirmer que le professeur fournit une plus grosse somme de travail que l'instituteur. D'autre part, l'uniformité dans la durée des vacances ferait disparaître ou atténuerait la gêne que cause dans les familles où les enfants ne reçoivent pas le même enseignement, les inégalités du régime actuel (grandes et petites vacances).

C'est à dessein que j'ai laissé d'abord de côté l'enseignement postscolaire : il a été à tort lié au régime des vacances; mais puisque, en fait, il le commande dans une certaine mesure, il est nécessaire d'en arrêter l'organisation nouvelle : il reste entendu qu'il ne peut être question que d'une organisation provisoire, l'éducation des adolescents étant à l'étude. Il faut écarter toute

organisation qui supposerait une rétribution quelconque, soit des communes, soit des auditeurs, soit même des œuvres dont le nombre est, somme toute, assez restreint : tant qu'il n'est pas organisé d'une façon précise avec ses méthodes, ses programmes, ses maîtres, l'enseignement des adultes doit rester gratuit; dans les villes seulement, il serait préférable de lui trouver quelques ressources propres en dehors de toute participation de l'État. Il y a lieu donc de l'incorporer à l'enseignement primaire lui-même et de lui trouver une place dans l'emploi du temps de nos écoles. Cette combinaison est très réalisable, mais il faut une organisation précise qui fasse entrer l'enseignement postscolaire dans le service normal de l'instituteur, au même titre que l'autre, et mette l'installation matérielle (mobilier, chauffage, éclairage) à la charge des communes. L'organisation pédagogique pourrait être comprise de la façon suivante dans nos écoles de campagne:

1° L'enseignement postscolaire sera donné du 1er novembre au 31 mars (ou du 15 novembre au 15 avril) au taux de cinq heures par semaine prises, pendant cette période, en sus des trente heures règlementaires;

2° Du 15 mai au 31 juillet, la classe durera quatre heures par jour au lieu de six; ces quatre heures de classe seront disposées de façon à faciliter la fréquentation des enfants occupés à la garde des bestiaux.

Dans les cinq heures par semaine, sera compris le temps consacré à des patronages, des sociétés d'enseignement, des mutualités scolaires.

Ainsi organisé, le service postscolaire serait régulier et disparaîtraient toutes les fantaisies individuelles du régime actuel; un contrôle sérieux pourrait s'exercer, un programme annuel pourrait être arrêté et on obtiendrait ainsi, en attendant une organisation définitive, des résultats meilleurs que ceux qu'on obtient aujourd'hui, car tel qu'il est compris et réalisé actuellement, l'enseignement des adultes est un leurre.

J. D.

Inspecteur primaire.

# Notes pédagogiques.

---

### Décalogue de l'instituteur.

(Pour la rentrée.)

1° Attire l'enfant a l'école. — L'écolier doit venir en classe avec plaisir, s'y trouver à l'aise et s'y épanouir. L'école doit être attrayante.

Et si l'élève ne vient pas à l'école, l'école doit aller à l'élève. Si des circonstances plus fortes que leur volonté tiennent les enfants éloignés de la classe, l'instituteur doit s'ingénier pour leur fournir des moyens de s'instruire.

2° Veille a sa santé. — Faire avec soin chaque jour la visite de propreté et lui donner, au lavabo, les sanctions qu'elle comporte.

Couper toutes les classes par des exercices respiratoires; proscrire toute attitude défectueuse; multiplier les exercices physiques et les jeux; insister sur les leçons d'hygiène et s'assurer qu'elles ne demeurent pas lettre morte.

3° Avant tout, apprends-lui a lire. — Multiplier les séances de lecture. Sans lecture, pas d'enseignement. Tant que l'enfant ne lit pas avec aisance, il n'apprend rien avec goût. Et, s'il ne lit pas souvent, il ne lira jamais aisément. Pas de travail fructueux si la joie ne se mêle à l'effort. Et pas de joie pour l'écolier tant qu'il ânonne.

4° Laisse-lui le maximum de spontanéité. — Pas de discipline autoritaire qui paralyse les volontés. Associer les enfants au gouvernement de l'école. Les habituer à agir par eux-mêmes.

Les habituer à penser par eux-mêmes. Éviter de penser à leur place. En français, par exemple, borner la préparation collective des devoirs à l'indication sommaire des thèmes prin-

cipaux. Respecter les vues personnelles et les trouvailles d'expression.

5° Recherche le maximum de simplicité. — Écarter les manuels touffus. Pas de manuel du tout au cours préparatoire. Au cours élémentaire suffira souvent celui qu'auteurs et éditeurs destinaient au cours préparatoire; au cours moyen, celui qu'ils avaient préparé pour le cours élémentaire. Et ainsi de suite.

6° Allège ton programme. — Alléger l'enseignement grammatical de toutes les formes, règles, exceptions, définitions qui ne correspondent plus à rien dans notre langue.

Choisir, en histoire, suivant l'âge des enfants, dix, vingt ou trente faits qui « font date » et dont la date doit être sue. Puis, sur cette trame, tisser des récits vivants qui se gravent dans la mémoire en frappant l'imagination.

Restreindre, de même, en géographie, la nomenclature, mais illustrer les leçons de détails concrets.

7° Ouvre sur la nature les yeux de ton élève. — Organiser des classes-promenades. Prendre autour de soi les objets et les êtres qui servent de thèmes aux leçons de choses. Enrichir les musées scolaires.

8° Adapte ton enseignement au milieu. — A la campagne, cultiver avec les élèves le jardin scolaire; insister sur les notions applicables à l'agriculture. A la ville, sur celles qui servent à l'industrie et au commerce. Multiplier, en les variant suivant les milieux, les exercices de calcul (calcul écrit et calcul mental), de dessin, de géométrie et de travail manuel.

9° Mets toute ton ame dans ton enseignement de la morale. — Pas de « leçons », pas de « résumé ». De courts récits pris sur le vif, des maximes concises et fortes. Notre morale française, claire et rationnelle, de la justice et de la solidarité, mérite bien qu'on apporte à son service toute l'émotion, tout l'enthousiasme dont on est capable.

10° Pratique toi-même cette morale. — Organiser, pour les élèves, les anciens élèves, tous les jeunes gens de la commune, des œuvres d'instruction et de solidarité qui complètent et prolongent l'action de l'école.

Donner l'exemple de l'amour du travail et du respect des

lois. Ces deux vertus, toujours nécessaires, le sont plus que jamais dans les périodes qui suivent les grandes commotions.

L'instituteur n'est pas seulement l'instructeur des enfants; il est l'éducateur du peuple. Il doit avoir conscience de la responsabilité que lui confère sa haute mission.

## Décrire n'est pas raconter.

M. X... a donné aux élèves à faire le plan d'une description de la ville de Z.

Il leur explique très justement comment décrire une ville c'est rechercher ce qui la distingue nettement de toutes les autres villes, — mais ceci dit, et après quelques rapides indications sur la situation générale et la forme de la ville de Z., M. X... se lance dans un historique fort complet des origines de la ville, de ses transformations dans le passé, de ses modifications dans le présent. Et ce serait parfait s'il s'agissait d'un devoir historique. Mais il s'agit d'une description et même de la description que doit faire un élève d'école primaire supérieure s'adressant à un jeune Anglais qui désire venir visiter la ville. Et il faut en revenir aux sages conseils que M. X... donnait au début et se demander ce qui distingue la ville des autres. Or, ce qui la distingue c'est : 1° sa forme de croissant; 2° les innombrables clochers qui la surmontent; 3° une admirable prairie avec de beaux arbres. Et cela, n'importe quel élève peut le trouver. Il s'agit de les amener à préciser leurs impressions. Ceci fait, l'histoire de la ville nous sera fort utile, car c'est elle qui nous permettra d'en comprendre l'agencement général, et d'ajouter à la description pittoresque de la ville les souvenirs émouvants qu'éveillent ses monuments et son histoire. Mais à la condition formelle que l'historique soit subordonné à la description. C'est évidemment bien plus difficile que de se borner à une histoire du passé de la ville, car il s'agit d'apprendre aux élèves comment il faut choisir entre les souvenirs historiques, comment les utiliser pour rehausser et illustrer la description; mais c'est précisément en cela que consiste le côté littéraire de l'exercice et ce qui le distingue du point de vue historique.

### Le microscope vaut... le livre.

Très résolument, dans ses leçons d'histoire naturelle, Mme X... applique la méthode directe imposée par les nouvelles instructions. Il ne s'agit plus, pour le professeur, de réciter un manuel et, pour les élèves, d'apprendre par cœur. On observe, on dissèque, on fait des coupes et le microscope devient le grand éducateur.

Mme X... entraîne et dirige une vingtaine de jeunes naturalistes encore gauches. Tâche lourde mais joyeuse, car le sommeil est chassé de la classe et l'enthousiasme y règne : « Madame, Madame, venez voir! venez voir cette préparation. *C'est comme sur le livre* ! »

### Problèmes de supposition.

... Voici le problème du jour, dans cette école élémentaire : *Un ouvrier gagne 10 francs par jour, il en dépense 4 pour son entretien. En outre, les jours de repos, il dépense 2 francs pour son agrément. Au bout de quatorze jours, il a 24 francs d'économies. Quel a été le nombre des jours de travail pendant ce laps de temps?*

L'instituteur a conduit l'exercice de correction avec timidité, comme honteux d'appliquer à la mathématique, resplendissante de vérité, une méthode de *fausse* supposition. Question d'étiquette et de langage. Disons que nous procédons par suppositions *successives* et cherchons à rendre la leçon éducative.

1° Changeons l'énoncé en l'élargissant : « Quelles sont les différentes économies possibles selon les différentes suppositions que l'on peut faire? ».

2° Formons le tableau numérique de tous les cas, en y inscrivant les jours de travail T et les jours de repos R et les salaires reçus S et les dépenses totales (entretien et agrément) D et les économies réalisées E.

3° Cherchons la solution du problème tel qu'il a été donné. Nous la trouvons dans le tableau

9 jours, 5 jours,... 24 francs.

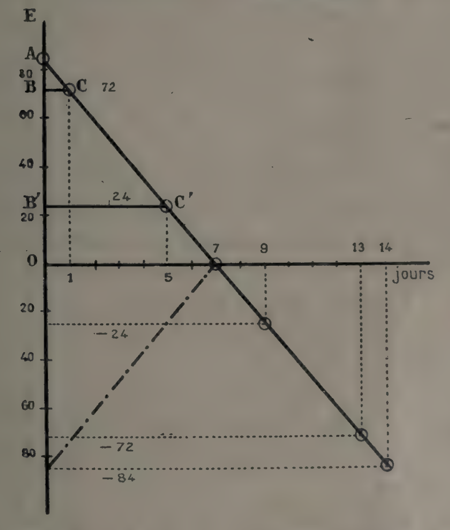
Quelques intransigeants critiquent cette solution *enfantine* :

« Quoi! pour trouver *une* ligne utile, vous en calculez quinze. Méthode de hanneton. Cela n'est pas mathématique. »

| T | R | S | D | E |
|---|---|---|---|---|
| Jours. | Jours. | Francs. | Francs. | Francs. |
| 14 | 0 | 140 | 56 | 84 |
| 13 | 1 | 130 | 58 | 72 |
| ... | ... | ... | ... | ... |
| 9 | 5 | 90 | 66 | 24 |
| ... | ... | ... | ... | ... |
| 7 | 7 | 70 | 70 | 0 |
| ... | ... | ... | ... | ... |
| 5 | 9 | 50 | 74 | — 24 |
| ... | ... | ... | ... | ... |
| 1 | 13 | 10 | 82 | — 72 |
| 0 | 14 | 0 | 84 | — 84 |

— Pardon! mes 15 lignes traitent 15 problèmes. Je ne tâtonne pas, je généralise. Tâtonner est enfantin, généraliser est glorieux, discuter est glorieux. Je continue.

4° Traduisons le tableau par un graphique. En abscisses, les




jours de repos R de 0 à 14; en ordonnées E les économies de 84 à — 84. Traçons la droite figurant la suite des économies; observons ses points les plus intéressants....

5° Si l'on veut, par deux triangles semblables, on trouve alors (mais en étant guidé par la figure qui sert de plan de travail) on trouve la solution ordinaire.

6° Si l'on veut encore, on traduit le graphique en formule, équation d'une droite $E = 84 - 12 R$, ou $y = 84 - 12 x$. Et dans cette formule on trouve tout ce qui est dans le tableau, tout ce qui est dans le graphique....

Ne méprisons pas cette méthode de supposition qui semble d'abord chancelante, mais qui s'ordonne ensuite solidement. Appuyée sur un tableau numérique, elle conduit à une figure géométrique et à une équation algébrique. Les raisonnements établis en route, pour être conquis pas à pas, n'en sont que plus assurés. Tableaux, graphiques, formules, constituent ici et dans la plupart des cas trois langages précieux, qu'il est bon d'employer successivement et de comparer entre eux. — Le commentaire peut être continué.

---

# Chronique de l'Enseignement primaire en France.

---

Statistique des élèves de l'enseignement primaire. — Au premier jour scolaire de décembre 1921, on comptait dans les écoles primaires publiques (élémentaires et maternelles) 3 574 303 élèves inscrits, et dans les écoles privées 877 546.

Ces chiffres marquent une diminution par rapport à ceux de l'époque correspondante de 1920, qui étaient respectivement de 3 783 106 pour les écoles publiques et de 926 730 pour les écoles privées. Par rapport aux chiffres de 1920, la diminution est de 5,5 p. 100 pour les écoles publiques et de 5,3 p. 100 pour les écoles privées.

Rappelons qu'une diminution analogue résultait déjà de la comparaison des chiffres de 1920 à ceux de 1919 : elle était de 2,4 p. 100 pour les écoles publiques et de 4,7 p. 100 pour les écoles privées.

L'abaissement de la natalité pendant la guerre continue et continuera, durant quelques années encore, à avoir son retentissement sur les effectifs de l'enseignement primaire.

La fréquentation scolaire d'après les statistiques. — Au premier jour scolaire de décembre 1921, les élèves présents dans les écoles primaires publiques (élémentaires et maternelles) étaient au nombre de 3 211 429 sur 3 574 303 inscrits : les absents (363 074) formaient donc 10 p. 100 du nombre des inscrits.

A la même date, dans les écoles primaires privées, la situation était sensiblement identique : 794 850 élèves présents sur 877 546 inscrits, soit une proportion d'absents de 9,4 p. 100.

Il est à noter que le mois de décembre est l'un de ceux où les enfants fréquentent le plus régulièrement l'école et où, malgré les maladies de la saison, le nombre des absents descend à son minimum. On voit, par suite, combien nous sommes loin d'obtenir une application rigoureuse de la loi sur l'obligation scolaire : à l'époque la plus favorable de l'année, un enfant sur dix manque l'école.

❦

Ventilation permanente des classes (Extrait d'un article des Drs Jules Renault et Paul Blum dans la *Médecine scolaire*, n° du 1er juin

1922). — Parmi les nombreux problèmes de l'hygiène scolaire, celui de la ventilation de la salle de classe est un de ceux qui a préoccupé à juste titre les hygiénistes. Tel qu'il est en général réalisé en France, il est loin de donner satisfaction. La ventilation assurée par les carreaux perforés, les vasistas, les impostes, par les appareils de chauffage eux-mêmes, etc., n'est jamais suffisante; aussi a-t-on dû garder l'habitude, pour renouveler l'air de la classe, d'ouvrir largement les fenêtres, surtout pendant les récréations et quelquefois pendant quelques minutes au milieu de la leçon.

Mais ce système est défectueux : les enfants séjournent en effet dans la classe une heure et demie à deux heures; et, si l'air n'est renouvelé que dans le seul quart d'heure de récréation, combien cet air devient vicié et irrespirable quand les enfants sont entassés comme dans certaines classes nombreuses....

La ventilation qui donne les résultats les meilleurs paraît être un système de ventilation permanente.

On conçoit facilement les inconvénients de l'ouverture des fenêtres pendant les récréations : ce sont d'abord les brusques changements de température qu'elle détermine et qu'il y a toujours lieu de redouter pour les enfants; mais c'est surtout parce que le renouvellement de l'air est insuffisant : c'est cinq ou six fois qu'il faudrait ouvrir les fenêtres, pendant quelques minutes, si on voulait donner à l'enfant un air respirable, c'est-à-dire les 25 mètres cubes d'air dont il a besoin. C'est là un procédé difficilement applicable, et qui, en tout cas, ne serait pas régulièrement appliqué, ne fût-ce qu'à cause de l'état de l'atmosphère (pluie, brouillard, vent, trop grande chaleur, etc.).

Ce qu'il faut à la salle de classe, c'est donc une ventilation suffisamment renouvelée et indépendante des conditions atmosphériques.

Les carreaux ou vitres perforés, les persiennes en verre, les vitres Castaing, etc., ne donnent pas des résultats satisfaisants. Ils deviennent en outre gênants, en cas de vent intense, de violents courants d'air et ils ne permettent pas de régler la ventilation comme on le désire.

Nous avons obtenu de si bons résultats avec un système de ventilation permanente, dans notre service de malades contagieux, que nous nous demandons si ce mode de ventilation ne pourrait être appliqué à une salle de classe.

Il s'agit d'un système de ventilation permanente sans propulsion. L'air pur est amené dans les chambres par deux appareils établis l'un à droite, l'autre à gauche du pavillon, pris dans la cour au ras du sol, au moyen d'un gros tuyau dans un volumineux caisson, où en arrivant, il est filtré sur un lit d'ouate épais, mais non tassé, qui est renouvelé au commencement et au milieu de l'hiver. De ce caisson partent latéralement deux gros tuyaux, sur la partie supérieure desquels sont branchés des tuyaux d'échappement, qui viennent

déboucher dans les chambres par des bouches d'aération situées derrière les radiateurs, à raison d'une par radiateur.

L'air vicié est évacué au dehors au moyen de persiennes en verre à lames horizontales, installées en haut des fenêtres à la place des impostes.

Les dimensions des différentes parties de ces ventilateurs ont été calculées de telle façon que l'air soit constamment renouvelé dans les chambres à raison d'une fois et demie par heure. Un renouvellement moindre n'aurait pas été suffisant; un renouvellement plus rapide aurait exposé à une impression désagréable de courants d'air.

Les résultats obtenus à Saint-Louis dans le service de contagieux ont pleinement justifié les prévisions. Quand arrivant de dehors, on pénètre dans les chambres, on n'a pas la sensation d'air chaud et lourd qu'on éprouve si souvent dans les salles de l'hôpital. On a l'impression de respirer un air pur qui donne aux poumons la sensation de fraîcheur, à tel point que les visiteurs sont surpris de cette sensation inaccoutumée dans les chambres de malades et constatent avec étonnement, en hiver, que le thermomètre de la salle marque 20°.

---

# A travers les périodiques étrangers.

## Suisse alémannique : 1921 et 1922.

I. Revue des faits et des idées, d'après la presse pédagogique de langue allemande. — Les difficultés budgétaires ralentissent en Suisse le développement des institutions scolaires. La subvention fédérale pour l'enseignement primaire est restée celle d'avant-guerre : le chiffre de 1921 est celui de 1911. Certains cantons font toutefois un effort financier exceptionnel. Les traitements des instituteurs ont été revisés et relevés dans les cantons de Berne, Saint-Gall, les Grisons, Schwytz, Vaud, Bâle-campagne, le Tessin, etc.

L'initiative privée se manifeste notamment dans le domaine de la *Protection de la jeunesse*. Le rapport du Schweizerischer Lehrerverein (Association des instituteurs suisses) présenté à l'Assemblée annuelle du 2 juillet 1921 célèbre, l'activité intense des instituteurs : « De nombreux collègues mettent leur force au service des comités formés pour secourir la jeunesse et principalement de l'association « Pro Iuventute ». Beaucoup s'efforcent d'organiser des centres d'information pour le choix d'une profession. Afin d'unir des efforts souvent divergents, on établit des contacts avec les familles au moyen de réunions de parents. Nombre d'instituteurs collaborent aux cours des Universités populaires. »

Le mouvement réformateur est important en Suisse, quoiqu'il n'ait point comme en Allemagne le stimulant d'une rénovation complète des bases de la vie politique et sociale. Les formules allemandes sont ardemment discutées : école unique, école du travail, communauté de travail, enseignement synthétique, école fondamentale, école simultanée sont comme en Allemagne les mots d'ordre et devises du grand tournoi pédagogique.

Ainsi le réformateur de Sarrebruck, M. J. Niemann, a été appelé à Bâle à la fin de février 1922 pour exposer la méthode qu'il a expérimentée depuis neuf ans. Après des leçons modèles dans les écoles de filles, après deux conférences sur « les besoins de nos écoles » et sur le dilemme « enseignement synthétique ou division en matières d'enseignement », M. Niemann accepta pendant deux heures la dis-

cussion sur ses théories et sa pratique. L'ensemble des conférences et discussions a produit à Bâle une impression profonde. Il a été décidé que dès la rentrée 1922 on mettrait en pratique les procédés du novateur à l'école secondaire de jeunes filles Dreirosen.

M. Robert Tschudi résume comme suit les divers exposés du novateur allemand.

L'idée première est due à Hermann Itschner et remonte à une vingtaine d'années. Elle a été exposée systématiquement en 1908 dans le *Traité de l'Enseignement* et a reçu de son auteur des formules précises et énergiques ; l'enseignement doit présenter non la science, mais la vie — cette vie doit être saisie dans son essence même — on doit donc chercher les foyers de la vie ; ainsi la vie est le centre et le but de l'enseignement. On écartera les programmes concentriques pour choisir les centres d'étude qui se rattachent au monde de l'enfant. Pour Niemann, on repoussera donc définitivement et pour tous les degrés les plans d'études divisés en matières. Le *Gesammtunterricht*, l'enseignement synthétique doit être la loi pendant toute la durée des études. La vie est notre guide, dit-il. Mais elle est pleine de problèmes. Aussi nous faisons de l'étude d'une année entière la solution d'un grand problème vital. Les diverses matières traditionnelles sont donc arrangées de manière à constituer pour une année un vaste cycle de vie adapté au mode d'existence des enfants de l'école. A la fin de l'année ces cycles sont dissous ; on en extrait dans des discussions le contenu positif en connaissances précises dans chaque matière.

On remarquera que l'étude de la pédagogie alémannique nous a entraîné à faire une grande place à la pédagogie allemande. Le mouvement de rénovation helvétique s'inspire en effet fréquemment des discussions allemandes.

Un des phénomènes les plus curieux de ce mouvement, c'est qu'il vient en grande partie de la jeunesse, de la jeunesse scolaire elle-même d'abord. Voici le *Wandervogel*, l'oiseau voyageur. union dont l'exemple et le nom viennent d'Allemagne ; son but, c'est de protester contre les excès de la civilisation et contre le matérialisme, de rechercher surtout dans la nature les joies primitives et spontanées, l'association suisse a son journal et sa fête nationale qui est Pentecôte.

Et voici aussi *La jeune Suisse*, formée à l'origine des étudiants des Universités de Bâle et de Zurich qui se sont groupés, dans l'hiver 1919-1920, à la voix du réformateur allemand Wynecke ; elle se recrute jusque dans les écoles moyennes et possède son propre journal. On voit enfin des jeunesses qui s'opposent par leur crédo politique ou religieux : les *Jungburschen* laïcs-socialistes vis-à-vis des *Freischaren* socialistes et religieux, ou les associations de caractère surtout religieux, les *Bibelkränzchen* de jeunes gens, les *Bachthalerinnen* de jeunes filles, avec leur vie de camp en plein air pendant les vacances.

Les jeunes maîtres forment, comme en Allemagne, des « communautés » d'action et de travail; ainsi la communauté de Bâle publiait en février dernier un manifeste dans le Basler-Vorwärts, où elle réclamait des réformes rapides aussi bien « internes qu'externes » dans l'organisation scolaire.

Deux questions semblent agiter tout particulièrement les milieux scolaires au cours de ces années : la question de l'institutrice mariée et celle de l'examen des recrues.

Le 25 novembre 1920, Auguste Schweizer, étudiant à Zurich, usant du droit d'initiative individuelle reconnu par la constitution, demandait au Conseil cantonal, de voter une loi interdisant les fonctions d'institutrices aux femmes mariées. Ce n'était là qu'un épisode de l'agitation assez générale contre les institutrices mariées. A Bâle par exemple, dès le 8 juillet 1920, le Grand Conseil cantonal demandait au comité de l'Instruction public d'examiner la question; la majorité du personnel enseignant se prononçait contre l'emploi d'institutrices mariées ; et même une assemblée générale des institutrices déclarait le 17 novembre 1920 qu'il n'est désirable ni pour l'école, ni pour le foyer de confier à la même femme le double rôle de mère de famille et d'institutrice. Le gouvernement cantonal avait donc après enquête soumis au Grand Conseil un projet de loi qui déclare le contrat de l'institutrice rompu par le mariage et donne un an aux autorités scolaires pour remplacer les institutrices mariées actuellement en fonctions. Cette question du mariage des institutrices — dont l'acuité vient principalement de la crise économique et du nombre des candidates sans emploi — a rempli depuis l'année 1920-1921 les colonnes de la presse quotidienne et de la presse pédagogique. La lutte s'est terminée par la défaite des partisans de l'emploi des femmes mariées : le 12 janvier 1922, le Grand Conseil votait à l'unanimité — moins les voix des vingt communistes — la loi qui enjoint aux institutrices mariées de quitter le service à la fin de l'année scolaire 1922-1923 et qui ajoute à la loi organique du 21 janvier 1880 les dispositions suivantes :

« Pour les institutrices, le contrat d'emploiement est rompu par le mariage. Dans des cas individuels (et aussi pour la réadmission des veuves et divorcées) le conseil scolaire peut admettre des exceptions soit sur la demande des intéressées, soit spontanément, après avoir pris l'avis des fonctionnaires de l'inspection; mais dans ces cas on n'attribuera qu'une tâche réduite. Le traitement et la retraite seront réduits en conséquence. »

Depuis le mois d'août 1914, les examens des recrues sont supprimés. On sait qu'ils servaient à établir le niveau de culture des jeunes gens et donnaient lieu à des comparaisons entre cantons assez favorables à une utile émulation; ces examens consistaient en des épreuves orales et écrites en calcul, histoire, géographie, enseignement civique et dans la langue maternelle. Supprimés pour des rai-

sons d'économie, ils sont réclamés par une partie de l'opinion publique tandis qu'« une majorité écrasante » parmi les instituteurs en demande la suppression définitive : on leur reproche d'imposer à l'école primaire des méthodes arriérées, des exercices de pure mémoire et d'interdire ainsi l'introduction de réformes (manifeste du 14 janvier 1922).

Bâle a procédé en 1922 à une importante réforme de son système de préparation des maîtres et professeurs de tous ordres (loi du Grand Conseil en date du 16 mars 1922).

L'organisation précédente datait des actes des 11 janvier et 5 mai 1892.

Le trait principal de l'organisation nouvelle, c'est d'unifier la préparation du corps enseignant par la création d'une École normale unique. Le Conseil de direction de l'école comprend deux représentants de l'Université.

Tous les élèves-maîtres reçoivent l'enseignement technique ou professionnel à l'École normale, à laquelle est rattachée une École d'application. Les maîtres élémentaires doivent passer à l'École normale trois semestres, les professeurs de degrés secondaires et supérieurs deux semestres.

Parallèlement les élèves-maîtres suivent à l'Université des cours, dont le nombre et la durée varient naturellement selon le degré auquel ils se préparent.

Cette organisation nouvelle arrive à une période singulièrement critique. Le nombre des élèves a diminué d'une manière très sensible à Bâle dans ces dernières années par suite de la diminution des naissances pendant la longue mobilisation des troupes suisses. Il y a deux ans les autorités ont décidé d'arrêter la préparation du personnel primaire qui ne sera reprise au plus tôt qu'à l'automne 1923. L'organisation nouvelle n'a donc pour l'instant qu'une valeur théorique.

❦

II. Articles a signaler. — Schweizerische Lehrerzeitung, 1er janvier-31 décembre 1921, nos 1 à 31. — No 12. *La puberté et le choix de l'élite.* — Analyse d'un ouvrage du psychophysiologue allemand Lemke : la puberté, critérium du choix de l'élite et de l'examen des dons naturels, Beyer. Langensalza, 1921. Après un certain nombre de considérations, les unes précises, les autres subtiles, beaucoup fort aventurées, l'auteur établit qu'un choix définitif de l'élite ne peut s'opérer que parmi des jeunes gens et jeunes filles adultes. Il affirme que les dons exceptionnels dépendent en première ligne des fonctions sexuelles. Et, adoptant le principe de Mendel, à savoir que l'hérédité n'apparaît qu'à la troisième génération, il formule ainsi sa règle du choix de l'élite, choix d'après l'hérédité ainsi entendue — d'après les caractères physiologiques et notamment sexuels — d'après enfin les règles ordinaires de toute pédagogie.

Nos 20, 22, 23, 24, 25, 26. *École et étude.* — Le grand effort des

novateurs est dirigé contre l'école de l'étude « Lernschule » et l'on doit reconnaître que jusqu'ici le savoir a été le but principal des éducateurs, malgré les enseignements contraires des Rousseau, Pestalozzi, Herbart. Former un esprit, des facultés, une technique, voilà le but actuel de l'éducation. Mais peut-on développer des facultés sans se préoccuper du contenu même de l'enseignement ; raisonnement, imagination ont besoin d'une base précise. Un savoir et par conséquent l'étude sont nécessaires comme moyen de tout travail intellectuel ou nécessitant un effort intellectuel. L'école doit donc rester malgré toutes les réformes et avec tous les progrès qui mettent en action la personnalité de l'élève, une école d'étude dans une certaine mesure.

N° 21. *La pédagogie, matière d'enseignement à l'Université; ses relations avec la préparation de l'instituteur.* — Ce court article donne sous la forme de tableau les « thèses » du nouveau professeur de pédagogie à l'Université de Bâle, Otto Braun. La pédagogie, comme la médecine et la jurisprudence, est en partie science théorique en partie science appliquée. Les différentes parties de la théorie sont : but, moyen, contenu, aptitudes, communautés, l'éducateur.... En tant que science appliquée, la pédagogie doit s'accompagner d'exercices pratiques : lecture des pédagogues, expériences, sciences pratiques dans des cours annexes. L'enseignement de la pédagogie doit s'accompagner de données complémentaires sur l'hygiène, la statistique, l'administration, protection de l'enfance, étude comparative des systèmes d'éducation.

N$^{os}$ 49, 50, 51, 52. *L'attention*, par Arthur Wreschner, docteur ès lettres et en médecine ; discussion des théories modernes, Meumann, Wundt ; étude des conditions de l'attention : — conditions objectives, aspect familier des choses, des sujets de distraction, — conditions subjectives, importance de l'objet pour l'observateur, volonté d'attention, dispositions générales, conditions physiques de l'élève ; effets de l'attention (positifs, négatifs).

Année 1922, n° 1. — Consacré à *Pestalozzi* (à propos du centenaire de sa mort : 12 janvier 1821).

N° 5. *La Réforme de l'orthographe.* — Objet de discussions passionnées dans les milieux scolaires helvétiques, elle menace d'envahir les colonnes de la revue. Mais celle-ci garde un souvenir pénible d'une expérience d'il y a cinquante ans. Se mettant à la tête des réformateurs, elle adopta une graphie simplifiée, mais dut revenir plus tard aux bonnes et solides traditions. Désenchantée, elle accepte maintenant de publier les thèses admises, mais prévient les combattants que tout restera en l'état.

N° 15. *N [illegible]a.* Compte rendu pittoresque d'une expérience très moderne : des enfants d'une école transforment un coteau stérile, y construisent une maison, y tracent des jardins, s'y arrangent un « home » pour les jours de congé et les vacances.

N[os] 23 à 27. *Relations sentimentales de maître à élève*, par W. Hofmann; cinq articles qui contiennent la conférence prononcée devant la réunion pédagogique de l'Association des instituteurs de Zurich. Essai de psycho-analyse.

N° 28 (15 juillet 1922). — Numéro consacré principalement à l'étude de l'emploi du *cinématographe* à l'école primaire.

❦

SCHWEIZERISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT, Zurich, 1921. — N° 12. *Causes de la criminalité juvénile*, par H. Hiestand. — L'article commence par un examen de la criminalité juvénile dans le canton de Zurich, qui montre une progression rapide dans les vingt dernières années. L'auteur examine un certain nombre de cas significatifs qui semblent prouver l'influence dominante des conditions familiales; l'évolution économique et la guerre ont exercé une action importante. La lutte contre la criminalité doit combattre méthodiquement ces causes diverses.

N[os] 2 et 3. *Évolution et résultats de la psychologie expérimentale*, conférence du professeur Otto Braun devant le « Synode scolaire » de Bâle, au Bernouillanum. — Née vers 1880, elle s'est développée par les travaux de Weber, Fechner, Wundt, Sikorsky Burgenstein, Lay, Binet et Simon, Bobertag, Stern, Meumann. Elle possède des laboratoires spéciaux dont les premiers furent : « Chicago 1899, Anvers 1900, Petrograd 1901, Budapest, 1902, Milan, Paris 1905 [1], Genève 1906, Leipzig. » Les meilleurs résultats obtenus actuellement sont ceux du domaine intellectuel. On a donné par exemple des lois générales du développement de l'esprit chez les enfants : synthèse imprécise — analyse dominante — image d'ensemble formée de détails exactement observés. On a étudié tout particulièrement quelques faits principaux : l'attention, la mémoire et les moyens de développer les facultés correspondantes. Un des résultats les plus considérables a été l'établissement de règles pour le choix de l'élite (normes admises au Congrès national pédagogique de Berlin en 1920).

N° 4. *L'école sociale des femmes à Zurich*. — Fondée en 1907, elle instruit les jeunes filles et les femmes sur leurs devoirs pour la protection de l'enfance; elle prépare des nurses et des inspectrices et directrices de pouponnières et autres œuvres, elle éclaire sur ses devoirs la future mère de famille.

HENRI GOY.

---

1. C'est sans doute par erreur que cette date est donnée pour Paris : en réalité, le laboratoire de psychologie expérimentale a été fondé par le D[r] Beaunis en 1889.

# Bibliographie.

## I

### Livres de Bibliothèque.

**Aristote**, par Ch. Lalo, Collection *Les Philosophes*. Librairie Delaplane.

L'*Aristote* de M. Lalo fait partie des « brèves études sur les philosophes de tous les temps » écrites pour le grand public. C'est donc un ouvrage non d'érudition mais de vulgarisation. Ce n'est pas à dire que M. Lalo se soit borné à la doctrine ésotérique d'Aristote; tout au contraire son plan même est fidèle à la pensée maîtresse du philosophe. C'est la métaphysique qui en est la clef, c'est la logique qui en est le terme. Mais la logique, comme les autres sciences, ne se comprend bien que par la théorie de l'être, puisque les formes qu'elle étudie servent à construire la hiérarchie de l'univers. C'est l'un des meilleurs chapitres du livre que celui où est appréciée la vraie valeur de la logique aristotélicienne.

Maintenant, une pensée aussi complexe et aussi nuancée que celle d'Aristote se prête plus malaisément que celle des autres philosophes antiques à la réduction opérée par M. Lalo. Les rapports entre les innombrables matériaux de la doctrine échappent un peu au lecteur, rapports d'où résulterait pourtant une impression d'ampleur et de beauté. On voudrait prendre quelques lignes de commentaire à Ravaisson sur Dieu acte pur, sur l'intellect actif, sur la vertu contemplative, sur l'expression de la forme par l'art. Ou bien l'on voudrait marquer davantage l'unité qu'offrent les parties hautes du système, les principes de la physique, de la psychologie, de la morale, obéissant à la même pensée métaphysique de la hiérarchie des êtres, selon la part qui est en eux de forme et de matière, d'acte et de puissance.

C'est l'autre aspect du système qui ressort surtout de ce petit livre, c'est-à-dire tout ce que l'érudition d'*Aristote* accumule de matériaux pour répondre aux exigences de la réalité et pour diriger la recherche des sciences. Cet aspect éclectique convient excellemment à l'objet de la collection, qui est de retenir de tout système « ce qui en demeure vivant, ce qui en doit durer ». M. Lalo a heureusement formulé en conclusion les oppositions qui subsistent comme problèmes

devant la pensée. Matière : négation ou virtualité? — Forme : immanente ou transcendante à la matière? — Dieu : personnel ou impersonnel? — immanent ou transcendant au monde? — L'âme : immanente ou transcendante au corps? — Liberté : infériorité et accident, ou supériorité? — La science a-t-elle pour objet le réel ou l'abstrait? — La morale, la contemplation ou l'action? — L'art, la copie ou l'idée? — « C'est par ses difficultés insolubles, mais bien posées, que le système d'Aristote est immortel. » Il y a profit à s'en rendre compte par la lecture attentive des huit chapitres du livre.



**Les problèmes d'aujourd'hui. — Un ministère de l'Éducation Nationale**, par Léon Brunschvicg, de l'Institut. Plon, éditeur.

On lit la brochure de M. Léon Brunschvicg avec un intérêt soutenu, dans une disposition sans cesse renaissante à l'approbation, sans cesse contrariée, cependant, par de subits et irréductibles refus d'adhésion.

De graves questions sont en jeu, — les lecteurs de la *Revue pédagogique* ont été plus d'une fois, et tout récemment encore, invités à y porter l'effort de leur réflexion, — dans ces quelque cent pages, où M. Brunschvicg a repris, enchaîné et complété les études qu'il a précédemment publiées sur l'organisation administrative de la France, en général, et sur l'organisation de l'Instruction publique en particulier.

Lenteurs, abus et complications des transmissions hiérarchiques, ascendantes, descendantes et latérales, doubles emplois, gaspillage des crédits, du temps, des intelligences, des bonnes volontés, qui donc refuserait de souscrire à des critiques, bien anciennes déjà, que l'auteur n'aura pas été embarrassé de trouver éparses dans l'œuvre, chaque jour plus considérable, consacrée à la réforme administrative, mais qu'il a le mérite d'avoir formulées à son tour avec une force et une franchise frappantes d'expression? Que, sans parler des cas où il lui arrive de tourner à vide, la machine administrative française, comme la meilleure même des machines à vapeur, ne *travaille* qu'avec perte, que l'énergie utilisée, le *rendement*, soient fâcheusement disproportionnés aux poids du combustible consommé, à la somme des ressources annuellement consenties par la nation à son propre usage, nul ne le niera. Mais où réside donc le vice du régime? Et quel remède y apporter?

M. Brunschvicg a sa réponse à chacune des deux questions, et il ne l'enveloppe pas de périphrases. Le vice, l'obstacle, le mal incurable? Les bureaux. Le remède? Non point leur réforme, leur refonte, leur renouvellement, — mais leur suppression pure et simple.

Diagnostic qui, dans sa sécheresse, souffrirait du moins d'être discuté et vérifié. Mais remède où l'on hésite, tout d'abord, à voir autre chose qu'une boutade.

Ce n'est pas une boutade, cependant. M. Brunschvicg pense sincèrement, et il écrit qu' « une douzaine de dactylographes et d'archivistes réussirait à faire *très vite et très bien* ce que des centaines de

rédacteurs ou d'expéditionnaires font aujourd'hui *très lentement et très mal* ». Il est vrai qu'ailleurs, avec M. Chardon, il semble préconiser la substitution aux employés sédentaires, inutiles, partant nuisibles, d'agents *actifs* (il souligne que les deux mots ne font pas pléonasme) des services techniques. On se demande, les bureaux supprimés, où se ferait cette substitution?

Mais, s'il ne s'agit pas d'une boutade, il faut donc que l'administration de l'Instruction publique, « vue de la France et de l'Université », n'aît pas été aperçue par son censeur sous son total et véritable aspect. Qu'un grand nombre des fonctionnaires de la rue de Grenelle soient courbés chaque jour sur des travaux de calcul, et même de correspondance, qui n'ont aucun rapport spécifique avec les questions d'éducation, c'est exact. Ils en portent la peine, et non la responsabilité. Et rien ne servirait de les délivrer de cette besogne pour leur en confier une autre, si la besogne reste néanmoins à faire. Le problème ici touché par M. Brunschvicg n'est pas spécial aux services de l'Instruction publique. C'est un problème beaucoup plus général de comptabilité publique, d'administration financière et de contrôle des dépenses. C'est aussi, au premier chef, un problème d'ordre législatif. Pour supprimer l'effet, ne conviendrait-il pas de songer tout d'abord à supprimer la cause?

Cette querelle, qu'il était impossible de ne pas lui faire, — précisément parce que M. Brunschvicg entend ne plus se payer de mots, mais exige des réalisations pratiques, immédiates, desquelles il fait dépendre la vie intellectuelle, morale, la *vie* tout court du pays, — n'ôte rien à la valeur substantielle des idées qu'il expose successivement dans son ouvrage sur un plan général d'organisation de l'enseignement, sur le caractère propre de l'enseignement aux divers degrés, sur les méthodes et les disciplines qui conviennent, ou plutôt sur l'unité de méthode et de discipline qui convient à tous les degrés, enfin, et surtout, sur l'autorité centrale, supérieure, qui doit présider aux destinées de ce grand corps complexe qui est l'Université de France, lui donner ses directions, en contrôler le rythme.

D'une part, un ministère de l'éducation nationale, qui réunirait sous le même pouvoir tous les établissements publics d'instruction, aussi bien ceux qui relèvent déjà directement ou indirectement du ministère de l'Instruction publique, que ceux que revendiquent et qu'administrent aujourd'hui d'autres départements ministériels; d'autre part, à la tête de ce ministère, un ministre sans doute, responsable devant le Parlement, et naturellement exposé aux vicissitudes de la vie parlementaire mais, aux côtés du ministre éphémère, un directeur général permanent, chargé d'assurer la continuité des vues, la réalisation progressive des longs desseins sans lesquels rien de vraiment grand, de vraiment solide ne se crée ni ne se développe, — telles sont les deux conceptions maîtresses de M. Brunschvicg, qu'on ne peut songer à commenter en quelques lignes.

L'une, il le rappelle, est empruntée à un homme politique, M. Steeg, qui la formulait dès 1907. L'autre a déjà été expérimentée, avec des fortunes diverses, dans des conditions un peu différentes. L'une et l'autre heurtent trop de traditions, de prérogatives, de préjugés invétérés et tenaces pour être acceptées sans résistances ni d'âpres discussions. Il était bon qu'elles fussent présentées à l'opinion avec cette netteté dénuée de ménagement.

❦

**Congrès des institutions d'assistance et d'hygiène sociales** (1er au 7 juillet 1921). Compte rendu général et annexes, publiés par Mme C. Brunschvig, Paris, au secrétariat général du Congrès et au journal *La Femme et l'enfant*, 1921, 390 p. in-8º, 10 francs.

Infirmières professionnelles, — infirmières visiteuses, — jardins d'enfants et écoles maternelles, — écoles ménagères, — écoles de puériculture, — écoles sociales, — aides aux mères et aux nourrissons et pouponnières, — lutte contre la tuberculose, — dispensaires et hôpitaux d'enfants, — maisons maternelles, — colonies de vacances et écoles de plein air : sur toutes ces questions actuelles, dont l'importance est plus grande que jamais, les rapports présentés au Congrès, les documents annexes, les échanges de vues, les résolutions votées apportent un ensemble de renseignements précis, d'observations directes, de propositions fécondes et d'idées directives qu'il était impossible de se procurer à moins de longues et difficiles recherches. Il faut donc avoir une gratitude particulière à celles et à ceux qui ont pris la peine de provoquer et de publier cet ensemble d'enquêtes et de travaux, et souhaiter qu'on fasse connaître à l'étranger ce tableau exact et sincère des œuvres d'assistance et d'hygiène consacrées, en France, à la maternité et à l'enfance.

❦

**The individual and the environment**, par J. E. Adamson, Londres, Longmans, 1921, x et 378 p. in-8º, 14 sh.

Titre un peu vague, et sujet immense. L'auteur n'a pas craint de le traiter dans toute son ampleur. Il s'est proposé de définir les principes généraux qui doivent éclairer et guider l'éducation dans l'accomplissement de sa tâche, qui est l'adaptation de l'individu à son triple milieu ou aux trois degrés du milieu qui l'environne, milieu naturel, milieu social, milieu moral. Adaptation au milieu naturel par la pratique de la nature, par l'observation et l'étude des phénomènes naturels, par l'explication, la recherche et l'intelligence scientifique ; — adaptation au milieu social, à la structure politique, à l'organisation économique, par la vocation professionnelle, par la culture technique, par la connaissance de l'histoire, par l'étude de la langue, de la littérature, de l'art, de la mentalité commune ; — adaptation au milieu moral, par la famille, par l'école, par l'éducation du caractère, par la forma-

tion et le perfectionnement de la personne, de la conduite, de l'être moral tout entier. Cadre encyclopédique, dans lequel l'auteur a fait entrer toute une philosophie de la société et de l'éducation. Il s'en est acquitté avec beaucoup de souplesse, d'ingéniosité et d'élégance, et ce bon livre, riche d'expérience et de pensée, aux contours délicats et un peu flous, offre à l'étude et à la réflexion les fruits d'une lecture extraordinairement riche et variée.

**Précis de grammaire russe**, par Jules Legras, professeur de littérature étrangère à l'Université de Dijon. Leipzig, Karl Bœdeker; Paris, librairie Ollendorff, 1922.

Le *Précis de grammaire russe* que vient de publier M. J. Legras est détaché d'un ensemble consacré à la Russie et dont la guerre avait retardé la parution. Sa destination explique et justifie « la brièveté, le ton familier de l'exposition, la fréquence des tableaux et l'absence de théories » — bref le caractère tout pratique que l'auteur a voulu lui conserver. En resserrant de propos délibéré sa connaissance approfondie de la langue russe dans la rédaction d'un « guide » aussi sûr que concis, M. J. Legras aura rendu un signalé service à ceux qui voudront tenter l'étude de cette langue réputée difficile.

Nous manquons en effet de bonnes grammaires russes ou de bons précis grammaticaux en français : les uns pêchent par confusion ou obscurité, découragent les débutants par la multiplicité des catégories ou l'amoncellement des « exceptions »; les autres ne débrouillent pas la question si importante du verbe. En cinquante-deux pages d'un in-16 commode à porter partout avec soi, le *Précis* de M. J. Legras contient tout l'essentiel de la morphologie ou, comme disent les Russes, de l'*étymologie*. On y trouvera d'excellentes indications sur les phonétismes fondamentaux (p. 3-5), les anomalies dans la flexion substantive (p. 12-16), l'accentuation (p. 10-11, 44, 50), la théorie des aspects du verbe (p. 36-38). Mais la nouveauté la plus précieuse est certainement la classification des verbes (p. 41-44, avec la « liste pratique » correspondante, p. 46-50) : c'est la pierre d'achoppement pour toutes les grammaires russes ou étrangères. M. J. Legras adopte la classification de M. P. Boyer, que connaissent bien tous les élèves du cours de russe de l'École des Langues Orientales : elle est le fil d'Ariane dans le labyrinthe.

On regrettera toutefois que les proportions sans doute imposées au *Précis* aient réduit à l'extrême les chapitres de l'adverbe et surtout de la conjonction (p. 52), empêché l'auteur de grouper en corps des notions de syntaxe, dont quelques-unes sont semées au cours de l'exposé. Il n'eût pas été inutile non plus, au chapitre du verbe, de mentionner à sa place, dans la série 2 de la classe I, le verbe *vziat*, indicatif présent *voz'nou*, ou tel autre verbe perfectif formé sur la racine *ia-im*, si riche en dérivés; et de donner les formes principales de verbes nettement

irréguliers, comme *dat'*, *khotiet'*, *spat'*. A la page 34 (Remarque III, 3°). M. Legras parle des verbes en *out'* : l'*n* est peut-être tombé à l'impression, car ces verbes étant presque tous des verbes suffix aux en -nout', la graphie -nout' aurait plus clairement indiqué leur appartenance à la classe II.

Enfin deux petites observations d'ordre matériel : 1° les deux séries de la classe II indiquées page 42 apparaissent interverties au tableau donné p. 47; 2° dans la *Remarque* afférente au n° 7 de l'adjectif, page 21, il faut évidemment lire au lieu de « l'instrumental » — le « prépositif masculin singulier, etc. ».

M. J. Legras ayant volontairement dépouillé son *Précis* de toutes « théories », il demeure bien acquis que celui-ci procurera aux apprentis russisants une initiation précise et sûre, après laquelle ils pourront aborder avec fruit l'étude technique et approfondie de la langue russe.

❦

**La méthode Montessori**, par L. de Paeuw. 1 vol. in-12, illustré. Paris, Nathan.

M. de Paeuw, directeur général de l'Enseignement primaire en Belgique, est grand admirateur de la méthode Montessori dont il a pu vérifier les résultats en visitant des écoles italiennes. Ce petit volume a pour objet d'en faire connaître les principes essentiels aux institutrices maternelles ainsi qu'aux jeunes mères qu'intéresse l'éducation rationnelle de leurs enfants. M. de Paeuw est trop avisé pour ne pas faire quelques réserves, au risque de contrister les disciples intransigeants de la doctoresse. Mais il les exprime avec tant de modération que sans doute échappera-t-il à leurs foudres. Les éléments positifs de la méthode sont bien mis en lumière et le livre, précis, bien ordonné, substantiel, rendra des services.

❦

**La théorie de la relativité exposée sans mathématiques**, par Kirchberger (traduction Thiers). 1 vol. 5 fr., chez Payot.

Parmi les ouvrages si nombreux destinés à faire connaître les théories d'Einstein, celui-ci mérite sûrement une place de grand choix. Qu'on n'y cherche point un exposé logique et complet, puisque l'auteur ne se sert pas de l'instrument mathématique ; mais on y trouvera exposées avec une très grande clarté les idées essentielles de l'illustre physicien allemand. On y verra en quoi elles diffèrent essentiellement des vues de ses prédécesseurs.

Après quelques considérations sur la relativité mécanique et géométrique et l'exposé des difficultés soulevées par l'échec de l'expérience de Michelson, l'auteur indique la solution proposée par Lorentz (théorie de la contraction). Mais cette hypothèse a un caractère absolu et suppose l'existence de l'éther. Einstein, relativiste, prend une autre voie. Ce physicien profite de l'incertitude dans laquelle nous laisse l'expérience touchant la concordance ou la non-concor-

dance des mesures faites par un observateur suivant qu'il opère sur des objets en repos ou en mouvement par rapport à lui. Einstein adopte hardiment l'hypothèse de la non-concordance, comme si, suivant la remarque de Petzold, par le fait seul du mouvement, l'altération de perspective que nous connaissons bien se poursuivait jusque dans nos mesures physiques et comme si l'erreur d'appréciation portait à la fois sur les dimensions et sur le temps.

Ce point capital d'où l'on doit partir si l'on veut comprendre les théories d'Einstein est bien mis en évidence et les difficultés qu'il soulève sont à notre avis aplanies. L'ouvrage emprunte sa principale et réelle valeur aux quelques pages consacrées à cette partie essentielle.

L'auteur nous promène ensuite à travers la relavité généralisée : théorie plus hardie encore et qui, on doit le reconnaître, laisse plus d'un point d'interrogation. Mais, qu'il s'agisse de l'équivalence de la pesanteur et d'un effet d'inertie, de la courbure des rayons lumineux, de la force centrifuge terrestre, de la géométrie qui représente le mieux notre Univers ou des objections à la relativité, et notamment de celle qu'on a appelée la catastrophe de chemins de fer, le tout est présenté aussi clairement et même agréablement que possible sans tomber dans la trivialité et sans s'égarer dans des questions métaphysiques hors de propos.

Indépendamment de l'exposé des théories d'Einstein, les aperçus d'un caractère plus général qui sont disséminés dans ce petit livre lui donnent à notre avis un haut intérêt même auprès des personnes qui n'en sont point à leurs débuts dans la philosophie des sciences.

❧

**Le Surnaturel contemporain**, par André Godard, chez Perrin et Cie, 5 fr.

A la simple lecture de ce titre, des profanes pourraient croire qu'il ne s'agit ici que des miracles de Lourdes ou peut-être encore du miracle de la Marne. Et il en est bien question en effet, mais seulement en passant. Car l'auteur n'imagine pas que l'on puisse mettre en doute la réalité des miracles de Lourdes ou les interpréter autrement que comme la manifestation évidente de l'intervention divine. De même le miracle de la Marne n'est, à ses yeux, qu'un des nombreux épisodes par lesquels Dieu a manifesté tour à tour à la France catholique sa colère et son amour.

Mais à vrai dire ces signes ne lui apparaissent point comme la manifestation la plus haute de la Volonté divine et le Surnaturel dont il s'agit est bien moins celui des Miracles et des Prophéties que le Surnaturel de toute la dogmatique chrétienne, qu'il s'agisse de la Trinité, de la faute originelle, de la liberté humaine ou de la Rédemption ! Cela n'est point sans causer quelque déception au lecteur, car ce n'est plus, à proprement parler, d'un Surnaturel contemporain qu'il s'agit, et les problèmes auxquels s'attaque l'auteur

se sont posés de tout temps aux consciences chrétiennes. Or comme ces problèmes sont formidables et que l'auteur les a envisagés tour à tour dans ses publications diverses, le volume actuel apparaît plutôt comme un résumé synthétique de toutes ses œuvres que comme une œuvre vraiment nouvelle.

Seulement, c'est ce qui donne au livre son ton élevé, car on y voit apparaître ces questions éternelles de la liberté humaine et de la prédestination; et si les solutions qu'il propose ou suggère ne sont pas toujours nouvelles, elles ont presque toujours quelque chose de personnel et d'original.

On s'étonne sans doute d'y voir parler avec tant de virulence du jansénisme et du gallicanisme, d'y entendre traiter la philosophie grecque ou le cartésianisme ou la science actuelle avec un dédain magnifique. Mais c'est que l'auteur en est resté à peu près au point de vue de Bossuet sur l'histoire et toutes les doctrines religieuses de l'antiquité lui apparaissent non comme les sources auxquelles s'alimentera, au moins partiellement, le christianisme, mais comme les vestiges de plus en plus obscurcis d'une révélation primitive dont le christianisme sera l'éclatante résurrection. Or il y a évidemment entre ce point de vue et celui de l'exégèse moderne une opposition aussi radicale qu'entre la doctrine des créations successives traduisant la réalisation progressive d'un plan divin et la doctrine transformiste de Darwin ou de Spencer.

Bien plus. Au lieu de chercher des conciliations entre ces manières de voir, M. Godard s'efforce sans cesse de pousser les différences à l'extrême. Mais c'est ce qui fait précisément la curiosité et l'intérêt de ce livre paradoxal et passionné. Ajoutons que cette passion se traduit dans un style également curieux, plein d'apostrophes véhémentes à l'égard non seulement des incrédules, mais aussi de la tiédeur religieuse, de la crédulité grossière, et surtout du matérialisme de notre époque.

Le seul moyen d'y échapper est, à ses yeux, de revenir à la vie religieuse et surtout au culte de ce Saint-Esprit que la France catholique « semble avoir négligé depuis le jansénisme ». Cet oubli ne tiendrait-il pas tout simplement à ce que le bon sens de la France religieuse n'arrive pas à comprendre que dans cette théologie catholique inféodée à la philosophie alexandrine, le Fils né pour racheter l'humanité représente l'Intelligence, tandis que l'Esprit qui éclaire les apôtres est au contraire ce qui représente l'Amour? En tout cas ces opinions nous reportent à un état d'esprit si rare de nos jours qu'il en est intéressant. Et l'on conseillerait volontiers la lecture de ce livre étrange si elle n'impliquait par surcroît la lecture de tant d'autres œuvres que l'on ose à peine s'y aventurer.

⚜

**La Science des émotions**, par Bhagavan Das. M. A. (Librairie théosophique de Bruxelles).

Cette psychologie des Émotions, œuvre d'un philosophe hindou, est vraiment curieuse. L'auteur se propose d'y étudier l'émotion en général et ses principales formes, d'en tenter une classification méthodique, d'étudier leurs conséquences et leurs interactions réciproques. Aussi trouve-t-on là des analyses qui rappellent assez exactement les études de caractères de nos pédagogues : analyses de la timidité, de la paresse, de l'orgueil. Mais l'auteur vise à pénétrer plus profondément, et à démêler comme l'ont fait les grands philosophes de tout temps, le sens caché et la nature profonde des émotions fondamentales. Cette tentative n'est pas sans valeur, mais les analyses ingénieuses de l'auteur sont parfois obscurcies par l'atmosphère métaphysique et théosophique dans laquelle baigne sa pensée. Les termes anglais dont il se sert pour analyser les émotions lui paraissent insuffisants, il les rejette de temps à autre pour y substituer les mots hindous. Et si ces mots ont été généralement expliqués, lorsqu'il s'en sert pour la première fois, cela ne manque pas de jeter quelque trouble dans l'esprit du lecteur. Les théosophes ne s'y sont point trompés : c'est une librairie théosophique qui a imprimé le livre; M^me^ Annie Besant lui consacre une préface où elle loue l'auteur d'avoir « démontré définitivement l'identité de l'émotion et du désir ». Je ne vois pas bien en quoi cette démonstration sert la cause de la théosophie; mais je vois comment elle peut créer des confusions qui ne sont guère de nature à faire avancer la recherche philosophique.

Malgré ces réserves, le livre reste fort intéressant, car on y sent à chaque instant comment, au milieu d'efforts ingénieux pour analyser rationnellement l'émotion, l'auteur se sent entraîné par ce grand courant métaphysique de la philosophie hindoue dans lequel il a été élevé.

❦

**L'Oiseau bleu.** Revue mensuelle rédigée par des enfants pour des enfants, publiée sous le patronage de la Nouvelle éducation. Arcis-sur-Aube.

La « Nouvelle éducation » est un groupe de pédagogues qui, s'inspirant de méthodes bien connues, entendent laisser à l'enfant la plus grande initiative, la plus grande liberté dans ses exercices scolaires. *L'Oiseau bleu* est la revue où des enfants élevés selon cette méthode publient les produits de leur libre travail.

Telle est, du moins, l'intention qui est annoncée en tête du premier numéro. Est-elle réalisée? En fait, très faible est, parmi les compositions publiées dans les six premiers numéros, le nombre de celles qui révèlent une observation personnelle, un effort créateur, une imagination libre. Sur une cinquantaine de morceaux, la moitié au moins est constituée par des anecdotes et des contes, souvent par des contes de fées, qui n'ont rien d'enfantin ni d'original : il est manifeste que les jeunes auteurs se sont bornés à reproduire de

mémoire une lecture ou un récit de leur maître. Pour une vingtaine au plus, il ne semble pas y avoir eu d'intermédiaire entre la réalité observée et la traduction qu'en a donnée l'enfant : encore cette traduction manque-t-elle souvent de spontanéité.

A en juger par ces premiers essais, la « Nouvelle éducation » n'apporte donc pas en pédagogie la révolution qu'elle avait annoncée, non sans fracas. Les résultats qu'elle nous offre dans *L'Oiseau bleu* sont inférieurs, sans conteste, à ceux qu'on obtient dans les classes ou, suivant plus exactement les instructions ministérielles, on fait la part moins grande au merveilleux mais plus grande à l'observation directe et à la réflexion sincère.

Ajoutons qu'il n'est pas sans inconvénient de faire croire aux enfants, en imprimant leurs œuvres, qu'ils sont des écrivains. Il n'est pas sans inconvénient d'accepter, comme dignes d'être publiés, de petits poèmes dont tous les vers sont faux et dont la poésie ne vaut pas mieux que la prosodie. Quel besoin a-t-on de cultiver sur les bancs de l'école la vanité littéraire? Et quels étranges modèles fournissent aux enfants « pour » qui la revue est faite ceux « par » qui elle est faite! En littérature comme ailleurs liberté entraîne responsabilité. Laissons aux enfants pleine initiative, pleine liberté. Mais disons-leur franchement que tous les produits de leur liberté ne sont pas des chefs-d'œuvre et, loin de leur faire l'honneur de la publicité, jetons au panier ceux qui ne révèlent ni fraîcheur ni harmonie. Hélas! si cette règle était appliquée, *L'Oiseau bleu* n'aurait jamais vu le jour.

❦

**Éducation et enseignement** (*Notices et Discours*), par Paul Appell. Félix Alcan, éditeur.

Mathématicien de tout premier ordre, membre de l'Institut, recteur de l'Académie de Paris, M. Appell, par ses fonctions, a été amené à traiter en diverses occasions divers sujets; et par son talent, il les a heureusement présentés en les marquant d'une empreinte personnelle.

Toutes les pages de cet ouvrage n'intéresseront pas au même degré tous les lecteurs, et chacun y marquera ses passages de prédilection. Les études consacrées à Jacobi, Hermite, Darboux, H. Poincaré, dépassent ceux qui comme nous s'occupent modestement de pédagogie moyenne. Malgré cela, même pour nous, il y a quelque profit à lire ces notices; les grandes figures sont si lumineuses qu'elles éclairent au loin.

Mais, par ailleurs et surtout, nous nous attacherons particulièrement aux articles qui ont trait à l'enseignement des sciences; ils sont assez nombreux. Nous voyons avec plaisir un pur mathématicien comme M. Appell ne pas enfermer la géométrie classique en ses anciennes et hautaines positions et appuyer de sa haute autorité les

tentatives récentes de notre pédagogie qui veut devenir plus vivante et plus aimable.

Ce livre fera du bien.

## II

## Livres de Classe.

**Psychologie appliquée à l'éducation**, par Joseph Boucher (Collection Martel), chez Delagrave.

Ce qui frappe immédiatement dans ce livre, c'est la clarté, le naturel et la simplicité. Sans doute les problèmes métaphysiques que soulève par exemple l'étude de la vie inconsciente de l'esprit, de l'instinct, de la liberté, etc., sont simplement indiqués ou suggérés; les théories hypothétiques comme celle des traces cérébrales sont exposées avec beaucomp de discrétion; mais nous ne pouvons que savoir gré à l'auteur d'avoir épargné aux élèves des écoles normales ces discussions qu'ils retrouveront plus tard, s'ils le désirent. En tout cas les questions essentielles que ces élèves ont vraiment intérêt à connaître sont non seulement abordées, mais traitées avec ampleur. Et la réserve voulue de l'auteur ne l'empêche nullement d'aborder les questions les plus délicates. Aussi trouvera-t-on dans ce livre des pages excellentes sur les perceptions acquises, l'association, le rôle de l'esprit dans la mémoire, l'imagination et le merveilleux, etc. Et tout cela est exposé avec beaucoup de simplicité, sans que le lecteur soit arrêté jamais par le jargon philosophique. Des problèmes difficiles comme celui de la mémoire sont traités à fond, sans recourir à d'autres termes qu'à ceux de la langue courante; et si l'auteur fait allusion en passant aux termes conventionnels de la philosophie, c'est évidemment pour que les élèves ne soient pas pris au dépourvu s'ils rencontrent ces termes. La lecture de ce livre est, à ce point de vue, une excellente leçon pour les jeunes élèves.

Peut-être souhaiterait-on que l'auteur eût abrégé certains développements pour leur substituer des indications de lectures à faire. Car le meilleur manuel devient aisément dangereux, s'il n'est corrigé par des lectures appropriées qui ouvrent aux élèves des horizons nouveaux. Ces lectures sont assez malaisées à trouver, surtout quand il s'agit d'élèves de première année; peut-être pourrait-on cependant en découvrir qui seraient à leur portée dans les livres de fond que l'on rencontre habituellement dans nos bibliothèques d'école normale.

---

*Le gérant de la « Revue Pédagogique »*,
MAX DELAGRAVE.

---

Coulommiers. Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXXI. Nº 10 Octobre.

REVUE
Pédagogique

# Du laboratoire à l'atelier dans les Écoles Normales.

Depuis le 1er octobre 1920 de nouveaux programmes sont en cours d'application dans les Écoles normales. Pour les matières de l'ordre scientifique les directions sont nettes et impératives :

« Ayez le constant souci de prendre les faits pour guides, appuyez exclusivement les lois que vous énoncez sur les phénomènes observés dans la vie courante et dans la pratique industrielle aussi bien qu'au laboratoire ». Instruction du 30 septembre 1920... et plus loin :

« Le programme prescrit la revision des chapitres enseignés à l'École primaire supérieure mais cette revision doit être strictement expérimentale — lisons-bien ce qui suit — *cette fois ce sont les élèves qui manipulent.* »

De son côté, M. Pézard dans son suggestif article de la *Revue pédagogique* (janvier 1921) sur la pratique des nouveaux programmes des Écoles normales sciences naturelles) nous recommandait d'être des « montreurs de phénomènes ».

Nous tous. professeurs de sciences, nous avons entendu la formule « faites-nous un enseignement expérimental », et chacun dans son milieu, avec des ressources souvent bien limitées, s'est efforcé d'adapter, d'appliquer, de réaliser les « directions

de 1920 » appréciées si favorablement par des professeurs éminents de l'enseignement supérieur.

J'ai fait comme mes collègues et c'est pourquoi je me propose ici, après avoir rappelé le principe de la méthode expérimentale tant prônée, d'exposer comment j'ai organisé certains travaux pratiques de sciences expérimentales et comment l'atelier de travail manuel est venu au secours du laboratoire de sciences physiques et chimiques.

Les principes fondamentaux sont rappelés par des phrases bien connues sur les murs du laboratoire ou de l'atelier de travaux manuels.

« L'expérience, mère de toute vérité. » H. Poincaré.

« La science se fait avec les faits comme une maison avec des pierres... mais une accumulation de faits n'est pas plus une science qu'un tas de cailloux n'est une maison. »

Sur un carton bien en évidence j'ai affiché les directives schématiques ci-dessous inspirées de l'œuvre éternelle de notre grand maître Claude Bernard (Introduction à l'étude de la médecine expérimentale) avec comme titre

## La Méthode expérimentale.

*En quoi consiste la méthode expérimentale*, comment la pratiquer?

*a*) *Constater un fait*. Observation. Investigation; exemple « les fontainiers de Florence »[1].

*b*) A propos de ce fait *une idée naît dans l'esprit* (intuition), idée *a priori*, idée anticipée, hypothèse.

*c*) En vue de cette idée et pour la contrôler, en se fondant sur les faits acquis, *imaginer une expérience* et en réaliser les conditions déterminantes (expérience de Torricelli); cela revient à poser une question à la Nature.

*d*) Trois réponses sont possibles; expérience = observation provoquée

Oui : l'expérience est conforme aux prévisions,

Non : l'expérience est contraire aux prévisions,

Ni oui, ni non, un fait inattendu, imprévu se produit... il y a

1. L'eau ne peut être élevée à plus de 7, 8, 9, 10 mètres avec une pompe aspirante.

lieu de l'observer, nouveau problème, revoir *a*; une découverte est possible si un Pasteur est là (atténuation des virus), si un Röngten est là (rayons X), si Mme Curie est là (le radium), etc.

Un autre carton appelle l'attention des élèves-maîtres sur un extrait des directions qui accompagnent les nouveaux programmes et dont j'ai voulu souligner l'importance.

« Les lois énoncées ne déterminent pas les faits; elles les expriment. *Les faits ne vérifient pas les lois*; *ils les établissent.* »

« Préoccupons-nous du degré de précision de nos mesures, la précision consistant non seulement à fournir toutes les décimales dont on est sûr, mais encore à supprimer toutes celles qui demeurent incertaines. »

Un dernier carton contient en raccourci, les directives de J.-H. Fabre pour les recherches en sciences naturelles. « La véritable histoire des animaux doit être celle de leurs mœurs, de leurs guerres, de leurs amours, de leur vie privée et de leur vie commune, qu'il faut savoir épier partout, sur la terre, sous le sol, dans les eaux, dans les airs, sous les écorces, dans les sables de la mer, et même sur le corps et dans le corps d'autres animaux [1]. »

De fait, tout le monde est d'accord pour nous conseiller un enseignement des sciences physiques et naturelles en deux temps; 1er temps : observation méthodique des phénomènes; 2e temps : interprétation des phénomènes, quel est leur déterminisme? Quelle conclusion résulte de l'étude de plusieurs faits?

Oui, mais pour ce, *il faut mettre les élèves en présence des phénomènes*, ce n'est évidemment qu'à cette condition que l' « expérience sera mère de toute vérité », que la méthode expérimentale sera susceptible d'être appliquée.

Les ressources dont dispose chacun de nous sont variables.

Ici, il y a un vaste jardin, avec bosquet, pelouse, potager, verger, rucher qui mettent les élèves-maîtres dans les condi-

---

1. Sur les murs de l'atelier on peut lire : Une place pour chaque chose et chaque chose à sa place; Economisons la matière première; respectons nos outils : « Que pensez-vous de celui qui veut scier avec un rabot et qui prend une scie pour raboter. »
LA BRUYÈRE.

tions privilégiées pour les sciences naturelles. La rivière Mayenne coule au bas du jardin.

Les collections du laboratoire (physique et chimie) sont maigres, mais tout de même loin d'être négligeables; mises à contribution dans l'enseignement de tous les jours de la physique et de la chimie, elles permettent déjà un enseignement expérimental suivant la méthode qui nous est chère.

Attention! la question se complique avec les nouveaux programmes, ce n'est pas nous seuls professeurs qui devons manier tubes et appareils, rappelons-nous les instructions « cette fois ce sont les élèves qui manipulent ». Nous voulons que chaque élève-maître devienne un petit expérimentateur. Sans avoir la prétention qui serait ridicule, de faire de la science, nous voulons seulement faire comprendre comment la science se constitue, comment elle s'approche de la vérité : nous voulons muer nos élèves en fervents de la méthode expérimentale. Mais alors comment parvenir à mettre entre leurs mains de nombreux appareils simples, robustes, leur permettant de produire les phénomènes fondamentaux à étudier? encore une fois pour qu'ils puissent constater les faits, chercher leur explication, en établir le déterminisme et aussi souvent que possible faire une expérience quantitative.

## Un exercice expérimental.

Un exemple me fera mieux comprendre. Soit à faire préciser une notion mécanique, celle de ténacité (et celles qui s'y rattachent étroitement) d'un échantillon de fil de fer. Je soumets le *problème* à un élève, en lui fournissant les données indispensables à la compréhension de la question et je lui demande de me le traiter expérimentalement.

1er *temps* : L'élève se dit : On m'a posé un problème; comment le résoudre? je sais bien que l' « expérience est mère de toute vérité »...

Il rédige, après réflexion, documentation, d'ailleurs en notes brèves un projet d'expériences avec la liste d'objets à réunir et canevas d'utilisation. « J'ai besoin d'une potence (croquis coté rapide), fil, plateau, masses. » Il indique les objets ou instru-

ments qui peuvent ne pas être à sa disposition dans les laboratoires et ateliers [1].

Son attitude est celle de l'ignorant curieux qui se pose des problèmes, qui « s'étonne » en présence des faits; il veut se renseigner sur une question complètement neuve pour lui, il ne se trouve pas suffisamment renseigné parce qu'il a lu dans l'excellente *Chimie* de M. Matignon (résistance du fer : environ 30 kilogrammes par millimètres carrés); il ne réalise pas ce nombre et l'exercice combiné doit lui faire prendre contact avec la réalité.

2e *temps* : *L'artisan surgit.*

La première fois que l'exercice de cette sorte a été donné, l'élève a construit une potence, une pointe enfoncée dans un poteau ne fut pas jugée suffisante, ni commode. D'où croquis coté et exécution de la potence soit pendant les heures d'atelier prévues à l'horaire emploi du temps, soit même pendant les heures de loisir.

On prête à notre Directeur de l'Enseignement primaire d'avoir dit qu'avec l'application des nouveaux programmes « les Écoles normales ne ressembleraient plus à aucun établissement d'instruction ». La vérité est que fréquemment pendant les plus longues récréations du matin ou du midi certains normaliens s'essaient au violon, au piano; d'autres « trombonent » avec force sinon avec goût dans des instruments de cuivre; d'autres se précipitent sur le « ballon » pour l'introduire dans le panier du basket-ball, d'autres caressent leur plate-bande au jardin botanique; d'autres encore surveillent la chauffe d'une mixture dont l'écume leur paraît inquiétante; d'autres enfin se rendent à l'atelier pour réaliser le dispositif par eux imaginé et approuvé par le professeur.

Notons en passant l'aide apportée à cette phase de l'exercice expérimental par ce langage simple et rapide qu'est le croquis; mieux qu'en plusieurs phrases l'élève a pu donner à son professeur l'idée de ce qu'il voulait exécuter; évidemment le dessin rend d'autres services, celui-ci n'est quand même pas négli-

1. Le matériel des collections — lesquelles sont confiées à des préparateurs élèves-maîtres, n'est pas en entier à la disposition des élèves; pour utiliser certains appareils délicats (le trébuchet, certain microscope...) l'assentiment du professeur est nécessaire.

geable. De même l'atelier de travaux manuels qui dispose des outils simples qu'on trouve dans tout l'atelier de menuiserie, de charronnerie, de mécanique du village lui permet, comme à l'artisan du village d'antan de « mettre sur pied *son* dispositif ».

3e *temps : Le physicien doublé d'un mathématicien apparaît.*

Il s'agit maintenant de mesurer la section du fil à étudier — avec un palmer muni de vernier; — au fait, la mesure peut être faite avec cet instrument avec quelle approximation? Notre jeune physicien commence à trouver que les plus petites opérations sont compliquées, quand on quitte le monde abstrait. Le diamètre du fil était de $0^{mm},8$, le mesure devait donc être faite assez méticuleusement pour garantir une décimale. L'*expérimentateur surgit.* Le dispositif est agencé, l'élève-maître entre à plein dans son sujet. Je mets une masse de 100 grammes sur le plateau, que vois-je? Que faut-il voir « aurait dit le grand Faraday? »

J'enlève la masse. Y a-t-il du nouveau? Est-ce que « mon » fil est toujours identique à lui-même? La contre-épreuve est tout aussi nécessaire que l'expérience témoin en sciences biologiques.

Je mets 200 grammes, je les enlève....

L'expérimentateur s'initie de la meilleure façon aux déformations temporaires qui naturellement sont repérées; comment amplifier leur grandeur pour en faciliter la mesure? problème secondaire soulevé par l'exercice proposé, mais qu'il faut à tout prix résoudre pour y voir clair. Entre nous, l'*élasticité* est un mot qui maintenant a une signification bien claire pour notre disciple de Faraday.

Je mets P kilogrammes, je les enlève...; tiens! il me semble qu'il y a un léger allongement permanent, aurais-je dépassé la limite d'élasticité?

Je mets P kilogrammes + 100 grammes; je les enlève; c'est exact, désormais il y a un allongement temporaire et un allongement permanent; soit deux nombres à repérer pour chaque addition de masses!

Qui aurait cru qu'un fil de si petites dimensions pouvait supporter un enfant de deux ans! Continuons à expérimenter puisque l'expérience est mère de toute vérité.

Je mets R kilogrammes... le fil se rompt, cependant les $15^{kg},1$

avaient été déposés délicatement comme les précédentes masses; il a suffi de 100 grammes pour provoquer la rupture; rupture *qui a eu lieu pour une charge de R kilogrammes avec un allongement temporaire de A millimètres et un allongement permanent de A millimètres.*

*2e essai* : le jeune physicien se livre à un deuxième essai sur un échantillon du même fil; les masses « critiques » seules sont déposées... la rupture se produit pour une charge de $15^{kg},2$ avec un allongement total de *A'* millimètres.

*4e temps* : *le « physicien rédige son compte rendu*, qui est annexé au « Projet » (1er temps) [1].

Quand l'exercice comporte une série d'opérations analogues, l'une d'elles est narrée en détail, addition d'une masse mise délicatement, son enlèvement.

Un tableau avec colonnes est dressé et un graphique vient donner la vie à tous les nombres recueillis.

Enfin, l'élève tire les conclusions, qu'est-ce qui ressort de tout ce fatras de nombres?

*a*) La notion d'une période de déformations temporaires, période qu'il ne faut pas confondre avec la suivante malgré le peu de netteté de la zone frontière.

*b*) Les applications : dynamoscopes, pesons, avec la restriction de la disposition de la loi « l'usage du peson est interdit dans les relations commerciales ».

*c*) Les notions quantitatives : limite d'élasticité E kilogrammes, allongement au moment de la rupture, résistance à la rupture statique R kilogrammes.

Le compte rendu est remis au professeur, qui relève les imperfections, réclame des précisions, apprécie le travail qui reçoit une note chiffrée. Fréquemment l'expérimentateur est chargé de présenter une de ses expériences à la communauté, je veux dire à sa promotion. Parfois, des questions nouvelles, des suggestions lui sont proposées. Pourquoi n'avez-vous pas comparé les nombres obtenus dans vos recherches à ceux indiqués par

---

1. Pour la commodité du classement des projets et des comptes rendus nous avons adopté le format du 1/4 de feuille format pot et pour tous les exercices expérimentaux précieusement conservés et rangés dans des chemises; il reste ainsi une trace du travail expérimental personnel de l'élève.

M. Matignon? Je sais bien que l'auteur à mis « environ »... n'empêche, il y a lieu de tenir compte des résultats acquis colligés dans les tables, les aide-mémoire, et pour nous même dans les manuels.

L'élève qui le premier réalisa ce genre d'exercice n'eût pas de lui-même l'idée de calculer la section en fonction du diamètre mesuré et de comparer les nombres de « ses » expériences à ceux de son manuel; l'idée émise, il s'empressa de « manipuler » son diamètre et fut très satisfait de la comparaison je vous assure.

Un de ses camarades fut chargé d'un problème analogue. Quels nombres obtient-on en prenant 2 mètres, 3 mètres, 4 mètres du même fil de fer? Pourrait-on prévoir les résultats? Qu'est-ce qui pourrait rendre fausses ces prévisions? Problème analogue pour un fil de laiton, un fil de coton de couturière.... Une variante : une tige de céréale — chaume de seigle — est remise à un autre élève qui doit en étudier la résistance à la charge statique. L'utilisation de la matière est différente, puisque la tige est creuse, elle suggère une idée féconde au point de vue industriel : la même quantité de matière répartie autrement permettrait-elle de soulever le même poids? N'est-ce pas invraisemblable qu'il faille mettre 35, 36 kilogrammes dans le plateau pour avoir la rupture! La nature connaît donc les lois les plus astucieuses de la mécanique, puisqu'elle les applique,... si nous l'imitions? Et l'élève est aiguillé vers les formes tubulaires, il pense au cadre de sa bicyclette, aux pylônes télescopiques, aux ponts tubulaires.

Ce n'est pas tout, un autre élève, qui connaît les résultats acquis par ses camarades, est chargé de préciser ce qui se passe quand une masse métallique (anneau entourant le fil) de 100 grammes ou de 150 ou de 200... tombe de 20 centimètres, de 30 centimètres sur une tige arrêt substituée au plateau des expériences précédentes (dispositif à imaginer et à réaliser). Les nombres ne concordent pas avec ceux obtenus lors de la rupture « statique », je crois bien, ils sont même très différents et l'étonnement de l'élève est immanquable; le jeune expérimentateur entrevoit de suite la portée des résultats au point de vue des applications.

Voulez-vous mon opinion? Cette discipline opère à la façon d'un engrenage.... Quand un élève a mordu à l'hameçon, il est « pris », il aime le « labo », il aime « l'atelier », il aime le dessin qui

lui permettent de se renseigner sur les phénomènes.... Est-ce bien nouveau? évidemment non, puisque notre maître à tous Ch.-Ed. Guillaume [1] suggérait dès 1908 quelques-unes de ces expériences pour des enfants de douze ans. Je crois que néanmoins nous aurions tort de ne pas les faire *réaliser* par des élèves-maîtres de quinze, seize ans, qui n'auraient pas eu l'avantage de bénéficier d'une initiation expérimentale à la mécanique.

Les exemples d'exercices expérimentaux sont en nombre indéfini; à la suite de l'article je donnerai une liste de travaux [2] *construits par les élèves*, avec les « moyens du bord » (ceux de l'atelier de travaux manuels); ils ont tous une « histoire », puisqu'ils ont été « mis sur pied » pour établir une idée ou produire des phénomènes *à étudier*.

### Un deuxième exercice expérimental.

Je me permets d'en présenter encore deux.

Il s'agit pour l'élève d'étudier expérimentalement la réfraction de la lumière à travers un prisme d'eau, d'alcool à brûler — ou de sulfure de carbone. Pareil problème ne serait pas embarrassant s'il s'agissait d'un prisme de verre (de la collection), la solution serait abordable dans la chambre noire, ou même au laboratoire grâce au jalonnement des rayons, seulement

---

1. Directeur du Bureau international des poids et mesures. Prix Nobel.

2. La liste est donnée sans aucune prétention à l'originalité; elle est une réalisation entre tant d'autres. Elle contient des appareils « sortis » de l'Atelier pour les besoins de notre enseignement; petit à petit elle se complétera... il faut du temps pour établir des projets et pour les faire vivre; l'an prochain nous penserons surtout à l'électricité avec les élèves de 3e Année. Il y a des lacunes regrettables, même en tenant compte des ressources des Collections; lacunes que cependant, d'accord avec la Direction, nous n'avons pas voulu combler par un achat d'appareils chez des constructeurs spécialistes; nous nous serions ainsi privés de donner une excellente leçon, à des futurs maîtres. N'est-ce pas comme nous que demain ils devront opérer pour donner un enseignement expérimental des sciences physiques et naturelles? Nous avons préféré réserver les sommes disponibles à l'achat d'appareils généraux (thermomètres, microscopes, diamant de vitrier, matières premières variées, lentilles, prismes), nos véritables outils qu'il faut avoir en nombre suffisant, et de bonne qualité. L'éminent professeur de physique M. Bouasse était sans doute de notre avis, quand, avec la voix que nous lui connaissons, il s'écriait. « Si j'en avais la puissance, je détruirais les appareils stupides que renferment les collections, appareils commodes pour la paresse des professeurs, néfastes pour l'éducation des élèves. »

notre candidat physicien n'a pas *de cuve prismatique pour y verser le fameux liquide.*

1[er] *temps* : « L'expérience est mère de toute vérité. » Un peu d'imagination, un peu de réflexion, la décision est précise : c'est l'œuf de Colomb. Monsieur. Je ne peux utiliser un prisme en eau solide (glace), je vais construire une boîte prismatique étanche avec des faces de verre, je serai maître de l'angle même; d'où un projet sur un quart de feuille, j'ai besoin de morceaux de vitre, d'un diamant de vitrier, de colle pour verre, de garnitures pour renforcer les angles du vase (je lui suggère d'essayer les étuis simples de pâte dentifrice... ou de peinture) pour réaliser le côté croquis ci-dessus.

2[e] *temps* : *L'artisan surgit* assez comparable au raccommodeur de « faïence » et de porcelaine que nous avons tous vu, et quelques-uns observé sur le trottoir, près d'une porte cochère malaxant une composition de sa fabrication (silicate de sodium et kaolin) destinée à obturer la fissure qui existe, malgré les agrafes entre les deux morceaux de la soupière à remettre dans « l'état de neuf »? C'est qu'en effet, si notre artisan a eu vite fait, de détacher dans un morceau de vitre avec les dimensions voulues, les faces et le fond du prisme, il craint de ne pas réussir la colle pour verre. Dans un mortier (exemple, couvercle de boîte à cirage) il mélange de la terre à porcelaine (du kaolin bien en poudre) avec un sirop qu'on lui a dit être du « verre soluble » (silicate de sodium d'après son manuel). Il se rappelle d'ailleurs maintenant avoir assisté à l'atelier à la fabrication d'une trace de ce produit, un jour que le chimiste avait eu recours aux puissants appareils de chauffage du forgeron. La cuve est terminée depuis la veille, le « ciment doit être pris » et le moment angoissant est arrivé. La fameuse cuve conserve-t-elle son eau? Versons et regardons. Je vous le dis, notre artisan est heureux, il voudrait être à demain pour recouvrir d'une couche de « ripolin » les garnitures des arêtes de son « chef-d'œuvre ».

3[e] *temps* : *Le physicien doublé d'un mathématicien apparaît.* Si vous voulez bien, nous ne suivrons pas notre artisan mué en candidat physicien; il a réuni des épingles et pendant des quarts d'heure il matérialise, comme il l'a vu faire à ses camarades, les rayons lumineux incidents et émergents (réfractés :

il manie le rapporteur, prend note de l'angle d'incidence, de l'angle de réfraction, de la déviation; puis il modifie la position du prisme : 2, 3, 5, 8 fois il répète les mêmes gestes qui lui sont commandés par le principe de continuité. Il veut pouvoir répondre à la question. Que se passe-t-il quand l'angle d'incidence varie de 90° à 0°? Il ne trouve pas son tableau à colonnes suffisamment suggestif, il le graphique et encore une fois il goûte à la satisfaction de quelqu'un qui a *compris* une notion délicate : celle du minimum de déviation.

4e *temps* : Il a hâte de clarifier ses séries de nombres, de tirer des conclusions; il rédige son compte rendu, qui lui a coûté un certain effort, mais qui, il l'avoue volontiers, l'a instruit... l'a cultivé.

Entre nous, comment notre élève aurait-il pu se livrer à pareil travail sans les ressources de l'atelier [1]? Et cependant il serait facile de montrer que le dit prisme ou d'autres d'angles différents — permet d'établir quantité d'autres considérations; par exemple le fameuse loi de Képler sur les prismes de petit angle trop souvent escamotée et cependant d'importance capitale pour des élèves qui bientôt auront à étudier expérimentalement les lentilles convergentes et divergentes.

### Troisième exemple : un montage de loupe.

Encore une fois, pour compléter l'outillage nécessaire à notre enseignement expérimental, nous ne pouvons nous passer de l'atelier de travaux manuels. Nous avons besoin d'une loupe montée sur socle pour faciliter les observations de petits objets ou de dissections. Un élève reçoit la loupe articulée d'un petit microscope (éclairage des objets opaques) et étudie un projet de montage : croquis, matière première (socle en plomb, tube de laiton, goutte de soudure) et résoud les petites questions nécessitées par la réalisation. Où fondre le plomb? à l'aide de quel instrument? dans quel moule? (en bois, en terre glaise, en sable). Comment fixer le tube de laiton dans l'hémisphère de plomb?

Je m'arrête; je me suis étendu, plus que je ne me l'étais pro-

1. Les prix des prismes relevés dans les catalogues des constructeurs sont de l'ordre d'une centaine de francs, et nos élèves ne s'habitueraient pas à couper du verre, à coller du verre;...

posé, désireux de montrer, comment dans nos Écoles normales nous nous efforçons d'initier nos élèves à la méthode expérimentale, au travail personnel et à la fabrication de petits appareils de démonstration *avec l'aide de plus en plus faible du professeur*. Le temps nous dira si les résultats seront ceux que nous souhaitons : communiquer à nos élèves des connaissances, dont certaines sont indispensables; leur apprendre à chercher, à se servir de leurs yeux, de leurs mains pour résoudre des problèmes de tout ordre... si nous osions nous dirions même cultiver certaines de leurs facultés considérées comme fondamentales par les psychologues.

A. LOUIN.

### Liste des travaux « sortis » de l'Atelier, construits par les élèves.

| ACOUSTIQUE. | *Matière première.* |
| --- | --- |
| Caisse de résonance pour diapason | Bois. |
| la potence avec pendules (transmissions d'un choc). | Bois, fil, boules de corrozo (de couturière). |
| Sirène. | Carton, bois. |
| Tambour de Marey. | Boîte (cirage), feuille de caoutchouc, bois. |
| Capsule manométrique. | Couvercle de boîte métallique, tube laiton, soudure. |
| Cylindre enregistreur. | Tige de fer taraudée, supports (fer travaillé à la forge). |
| | Cylindre de bois tourné au tour. |
| | Manivelle (fer). |
| | Roue de bicyclette. |
| Tambour enregistreur. | Bande de tôle de zinc, soudure. |
| | Bâti massif, en bois, peinture. |
| Stroboscope. | Carton, tige de fer courbée, tube, bois. |
| Support de tiges vibrantes. | Caisses en bois, baleines, miroirs coupés au diamant. |
| Support de timbres. | |
| Tuyaux acoustiques. | |
| Cuve pour montrer les ondes à la surface de l'eau. | Cadre, vitre, mastic, peinture. |
| OPTIQUE. | |
| Photomètres. | Bois, verre dépoli, écran carton noirci. |
| Écrans et montage de miroirs, de lentilles. | Verre dépoli, verres, bois. |
| *Cuve prismatique pour étude de la réfraction.* | Verre, colle pour verre, peinture. |
| Cuve à faces transparentes. | |
| Écran avec fente. | Potence, bois, miroirs plans. |

| | |
|---|---|
| Miroir tournant. | Bois. |
| Microscope de démonstration. | Bois, 2 miroirs découpés. |
| | Carton, lentilles (achats) verre dépoli. |
| Chambre claire pour microscope. | Bois, tringle à rideaux avec glissières, 2 lentilles achetées aux stocks américains. |
| Banc d'optique. | |
| Périscope. | |
| Viseur. | Bois, 2 miroirs découpés. |
| Lunette astronomique. | |
| Lunette de Galilée. | |
| Télescope de Newton. | Bois, miroir de la Collection — petit miroir découpé — verre. |
| Chambre noire. | Bois, carton, verre dépoli. |
| Appareil photographique. | Bois, carton, dépoli, lentille. |
| Classeur pour vues à projections. | Bois. |
| PESANTEUR, MÉCANIQUE HYDROSTATIQUE. | |
| Analyseur et polariseur (pour tube de caoutchouc). | |
| Plan incliné. | Bois poulie de laiton (achat). |
| Treuil et poulie. | Poulie (tour). |
| Leviers divers. | |
| Différents types principe de balance. | |
| Boîte de petites masses. | Fil de fer galvanisé + bois; ferro-nickel. |
| *Potence* (*essai ténacité d'un fil, étude du pendule*). | Pendules, fil, masses de plomb. |
| Dynamoscopes divers. | Bois, ressort de sommier (déchet); ressort de sécateur. |
| | Bois, tube de caoutchouc. |
| | Bois, ressort de cadre de photographie. |
| Baroscope. | Bois, baleine de parapluie. |
| Manoscope. | Boîte métallique (à cirage), tube laiton, soudure, tube de caoutchouc. |
| Niveau de maçon. | Bois. |
| Niveau à bulle d'air. | Bois-verre. |
| Turbine à vapeur (principe). | Boîte métallique, soudure, roue à ailette. |
| Moulinet à air. | Hélice bois. |
| Chariot. | |
| CHALEUR. | |
| Anneau de S'Gravesande. | |
| Pyroscopes divers. | |
| Thermoscopes. | Bois, fer, laiton. |
| Hygroscopes. | |
| Calorimètres. | Boîte de « cocose », bois, sciure feutre. |
| Marmite norvégienne. | Boîte de « cocose », bois, sciure. |
| ÉLECTRICITÉ. | |
| Électrophore. | Couvercle de boîte (cocose) résine, bois, paraffine. |
| Pendule électrique. | |
| Ampèremètre thermique. | Fil métallique, bois, poulie. |

| | |
|---|---|
| Rhéostats. | Bois, fil de fer galvanisé de différents diamètres; bornes. |
| Aiguilles aimantées. | Baleines de corset, de parapluie. |
| Galvanomètres. | Boussole, fil métallique isolé, bois. |
| Voltamètres. | |
| Roue de Barlow. | Fer travaillé, fil isolé de cuivre, socle en bois, disque cuivre. |
| Pendule oscillant (Expérience de Foucault). | |
| Principe du microphone. | Charbons de pile sèche, bois, fil de cuivre. |
| Lampe à arc. | Charbons de pile sèche, bois, fil de cuivre. |

CHIMIE.

| | |
|---|---|
| Trépied. | Fil de fer. |
| Triangle articulé. | |
| Pince à matras. | Bois, charnière (achat); ressort « baleine » de corset. |
| Supports variés pour tubes à essais. | Bois. |
| Supports variés pour tubes à éprouvettes, ballons. | |
| Supports variés pour tubes en U. | |
| Supports variés pour tubes à plateau. | |
| Supports variés pour tubes à burettes. | |
| Supports variés pour tubes à compte-gouttes. | |
| Épingle blanchisseuse. | Bois, hélice (ressort fil d'acier). |
| Couper une bouteille, une bonbonne<br>cristallisoir.<br>cloche tubulée. | |
| Têt à gaz. | Débris de pot de fleurs. |
| Tamis (tube métallique. | |

SCIENCES NATURELLES.

| | |
|---|---|
| Supports pour tableaux des collections. | |
| Planchettes de dissection. | |
| Étaloir. | |
| Aiguilles montées. | |
| Lamelles porte-objet. | Verre découpé avec diamant. |
| Loupe articulée *montée sur socle*. | Loupe de microscope + tube de laiton, plomb. |
| Boîte pour préparations microscopiques. | |
| Principe du cardiographe. | |
| Boîte à colorants. | Bois, verres de montre. |
| Table chauffante. | Bois, tige de laiton, plaque de laiton. |
| Étiquettes pour jardin botanique. | Tige de fer, zinc, rivets. |

ARITHMÉTIQUE.

| | |
|---|---|
| Règle graduée. | Bois. |
| Équerre. | |
| Pied à coulisse de cordonnier. | |
| Mètre carré. | Bois-ficelle. |
| Rapporteur. | Bois, carton. |

# Les Ecoles primaires allemandes.

## (Volkschulen)

---

Il est difficile de se faire une opinion précise sur l'étendue et la valeur de l'enseignement donné dans les écoles populaires allemandes (Volkschulen) qui correspondent à nos écoles primaires élémentaires françaises. S'il est facile de juger l'installation matérielle, les programmes, les livres, les tâches, imposées aux élèves, une autre partie de l'enseignement, la plus efficace, la plus féconde : l'idéal de l'école, l'esprit qui l'anime, restent difficilement accessibles. Cela se conçoit : l'école allemande, à tous ses degrés, veut rester le foyer de la culture germanique, et ses éducateurs par leur situation de fonctionnaires et par leurs sentiments, se tiennent à distance de tout ce qui est français. D'autre part, leurs disciples, leurs élèves, sont la foule, nombreuse, insaisissable, avec laquelle on ne peut avoir que des rapports de voisinage, ne permettant que des observations particulières et superficielles.

Cependant, de ces observations isolées, des conversations, de l'examen des livres scolaires, de la lecture de quelques revues universitaires ou pédagogiques, il est possible, sans prétendre porter un jugement d'ensemble absolu, d'établir des comparaisons de détail avec ce qui se fait en France.

Nous grouperons nos remarques dans l'ordre suivant :

1º Locaux et matériel.

2º Organisation scolaire.

3º Discipline générale.

4º Matières d'enseignement.

5º Œuvres postscolaires.

6º Personnel enseignant.

7º L'opinion publique et l'École.

1° Locaux et matériel scolaire. — Il est inutile de s'étendre sur ce point. Dans toute l'Allemagne, et en particulier dans la riche vallée du Rhin, l'accroissement de la population et l'extension de la scolarité ont provoqué la construction de bâtiments à côté desquels les « palais scolaires » de France paraîtraient bien modestes. Les municipalités ne lésinaient pas. L'air, la lumière, le souci de l'hygiène, de la commodité, du confort même, tout s'y rencontre. On y sent une collaboration étroite entre les éducateurs, les hygiénistes, les architectes et les pouvoirs publics, chacun ayant donné, en ce qui le concerne, tout son concours et toute sa bonne volonté.

Quelques districts de l'Est allemand se plaignaient avant la guerre, de n'avoir que des « masures scolaires ». Il serait intéressant de savoir s'ils sont maintenant mieux pourvus; le rattachement de toutes les écoles à l'administration d'Empire et la poussée de bâtisses de toutes sortes qui surgissent du sol allemand vont être une occasion de leur donner satisfaction. D'ailleurs, tout est relatif, et il est possible que de ces « masures », nombre d'écoliers français soient très satisfaits.

Dans ces vastes et claires écoles allemandes, le chauffage, l'éclairage sont des plus modernes. Le mobilier pour les élèves et pour les maîtres, les tableaux, les casiers, tout a le souci de la commodité. La densité de la population scolaire donne un débouché immense et durable à des usines qui se sont spécialisées dans ce genre de travaux.

Ce même vaste débouché permet à l'édition des livres scolaires de n'être pas, comme en France, centralisée par quelques maisons de la capitale. Dans chaque état, dans chaque ville universitaire, des éditeurs mettent en vente à prix relativement réduit, des ouvrages adaptés aux exigences locales.

Ces constatations sont pénibles pour nous, surtout quand nous pensons à nos écoles des régions dévastées dont beaucoup se tiennent dans des bâtiments de fortune. Et les écoles neuves n'y seront pas comparables, sans doute, à ce que nous voyons ici, puisque notre ministre de l'Instruction publique, par une circulaire du 1er février, a dû faire remarquer que les projets de construction qui lui sont adressés ne sont pas conformes aux prescriptions réglementaires minimum datant de 1887.

2° Organisation scolaire. — La fréquentation de l'école populaire est obligatoire de six à quatorze ans. Avant six ans, l'enfant peut aller dans un « Kindergarten » ou dans un « Tagesheim », généralement privés. Il n'y a pas là d'enseignement proprement dit, et les élèves, ne sont pas tenus, comme les familles et beaucoup de maîtres le demandent à nos enfants des écoles maternelles françaises, d'y apprendre à lire et à écrire. Ils y jouent, chantent, dansent, et font des petits travaux de dextérité manuelle.

L'année scolaire, pour tous les établissements d'enseignement, commence à la rentrée de Pâques, et se trouve divisée en deux semestres à peu près égaux par les vacances d'été. Cela semble préférable au régime français, surtout pour les adolescents qui ont des examens à préparer : les mois de janvier, février, mars, conviennent mieux au travail intellectuel intensif que les mois de juin et juillet.

Si les vacances régulières ne paraissent pas aussi longues qu'en France, en revanche, les autorités scolaires locales ou régionales peuvent accorder des vacances exceptionnelles pour divers motifs : grandes chaleurs, grands froids, fenaison, moisson, récolte des pommes de terre, vendanges, etc....

Généralement, outre le dimanche, les écoles sont fermées les après-midi du mercredi et du samedi. Quelques municipalités françaises ont demandé l'application du même régime pour permettre à la famille entière de profiter de la semaine anglaise qui donne au papa son samedi après midi. Est-ce préférable à la liberté entière du jeudi? Les avis sont partagés. La journée entière a bien aussi ses avantages pour les élèves, pour les familles et pour les maîtres, à tel point que quelques universitaires allemands la demandent pour eux.

Les six heures de classe de la journée, au lieu d'être partagées par moitié entre le matin et le soir, sont données quatre heures avant et deux heures après midi, la dernière heure du matin étant consacrée à des exercices qui exigent le moins d'attention : dessin, chant, travaux manuels, gymnastique. Dans quelques écoles même, il n'y a que cinq heures de classe, de huit heures à treize heures. Quoique des récréations soient dans ce cas accordées toutes les heures, il y a là un lourd régime pour de jeunes esprits,

et si la passivité des petits Allemands s'en accommode, il est certain que la vivacité française ne pourrait le supporter. C'est peut-être avantageux pour les familles rurales, qui disposent ainsi de l'aide de leurs enfants tout l'après-midi, et pour les maîtres, qui, après avoir fourni un gros effort le matin peuvent consacrer l'après-midi à des travaux extra-scolaires, à des œuvres d'éducation populaire ou à leur culture personnelle. Mais on peut se demander si, malgré les récréations et la diversité des leçons ou des exercices, le travail des dernières heures de classe n'est pas rendu stérile par la fatigue et l'inattention des élèves.

La densité de la population scolaire fait que les écoles à classe unique, telles que nous les trouvons dans tant de villages de France, sont ici très rares. Dans les villes, les écoles de plus de mille élèves sont fréquentes; dans les bourgades, les écoles sont presque partout à plusieurs classes. La direction en est toujours confiée à un homme, même si l'école est spéciale aux filles. Il en est ainsi, d'ailleurs, pour tous les ordres d'enseignement. La nouvelle constitution allemande a fait de toutes les femmes des citoyennes qui ont le droit de vote, mais on ne reconnaît pas à l'institutrice le droit de diriger une école.

Les classes sont peuplées de cinquante élèves en moyenne. C'est beaucoup. Il est vrai qu'en France on en trouve de plus nombreuses. Mais ces cinquantes élèves ne forment généralement nous l'avons vu, qu'un seul cours. De plus, la discipline est plus facile et le travail de préparation et de correction moins long qu'en France.

3° Discipline générale. — Quoique la nouvelle République allemande ait demandé le respect de la dignité de l'enfant, quoique certaines écoles, à Hambourg notamment, fassent une tentative intéressante d'enseignement « sans contrainte ni punition », il n'en reste pas moins vrai que la discipline se maintient sévère, dure, brutale dans les écoles populaires. Le règlement ne tolère sans doute plus, comme maximum autorisé, « sept coups par heure et par enfant », mais les châtiments corporels sont encore en usage.

Quelques-uns de nos élèves français, qui fréquentèrent au début de l'occupation les classes de petites villes, parlent avec effroi de la règle de fer qui les épargnait, mais qui tombait, à

la moindre incartade, sur les têtes et sur les doigts de leurs voisins. La crainte, la terreur ainsi obtenues font de l'enfant un automate, qui obéit servilement.

D'autre part, il semble que l'instituteur allemand fait, beaucoup moins qu'en France, appel à l'émulation. On a dit, sur ce sentiment, beaucoup de bien et beaucoup de mal. L'abus des récompenses, des insignes honorifiques, des classements développe dans certains cas une vanité dangereuse et de mesquines jalousies; c'est une question de mesure et de tact. L'écolier allemand ignore les prix, les compositions hebdomadaires ou mensuelles, les inscriptions au tableau d'honneur. Il reçoit à son entrée à l'école un carnet scolaire qui le suivra de six à quatorze ans, et sur lequel deux fois par an, le maître note et apprécie le travail et les résultats.

L'école populaire allemande ignore aussi les examens. Le modeste certificat d'études, auquel tous les enfants moyennement doués de nos écoles arrivent sans peine, est quelquefois le prétexte d'un bourrage prématuré et inefficace mais il est un stimulant et un régulateur, pour les élèves et pour les maîtres. Le petit Allemand, qui jusqu'à quatorze ans, a fréquenté régulièrement l'école, reçoit un certificat sur lequel sont appréciées, sans examen, sans note, son assiduité, sa conduite et son application.

D'une façon générale, l'enfant a très peu de travail à faire chez lui. De très courtes leçons à étudier, peu ou pas de devoirs, cela représente, pour un enfant d'une douzaine d'années, une heure de travail au plus. Ce peu de travail à fournir permet aux maîtres d'être très exigeants quant à son exécution, et de n'admettre aucune excuse s'il n'est pas fait.

La régularité du travail est également obtenue par une fréquentation assidue. Avant la guerre, les absences donnaient lieu à des punitions en classe pour les délinquants, à des amendes et même à de la prison pour le chef de famille responsable. Pendant la guerre et après l'armistice, un relâchement sensible s'était manifesté, mais la main de fer s'est relevée, et les amendes, la prison au besoin, sont redevenues en usage. Hors les absences prévues et autorisées, il n'y a pas de circonstances atténuantes : l'amende est appliquée à tant par heures d'absence, d'une façon automatique.

4° Matières d'enseignement. — Nous allons maintenant passer en revue rapidement les différentes parties du programme. Il y aurait évidemment un parallèle intéressant à établir entre les conceptions et les progressions allemandes d'une part, françaises de l'autre, pour chacune d'elles. Cela exigerait des relations étroites et durables avec le milieu scolaire allemand, et cela déborderait beaucoup trop hors des limites de cette étude.

*Enseignement préparatoire.* — A son entrée dans la vie scolaire, le petit Allemand n'est pas immédiatement mis au travail, comme l'impose chez nous la hâte de le voir lire et écrire, et la course au certificat d'études. L'école allemande se fait d'abord accueillante : des jeux, des chants, des contes, et peu à peu des lectures sur des tableaux muraux, de plus en plus fréquentes, pendant un semestre généralement. Puis, l'enfant reçoit son premier livre, le « Fibel », dont les premières pages ne contiennent que des images d'objets connus, ou des scènes de contes familiers. A chaque page une lettre nouvelle apparaît, mais ce sont les lettres manuscrites qui sont étudiées tout d'abord, et reproduites. C'est après plusieurs semaines que l'on aborde les textes imprimés en gothique, et l'année suivante les caractères romains. La lecture d'ensemble est l'exercice principal : ceux qui ne savent pas répètent ce que disent ceux qui savent. La classe ne s'arrête pas pour les retardataires, pour les mal doués; il y a pour eux, dans les villes tout au moins, des classes spéciales.

L'enseignement de l'écriture est caractéristique : le maître ayant expliqué le tracé de la lettre modèle, l'exercice se fait en mesure, le maître de sa chaire dirige le mouvement et commande : « Auf! — Ab! — Auf! — Ab!... » et les plumes montent et descendent en cadence, traçant alternativement les pleins et les déliés de cette écriture anguleuse. Toute la classe finit en même temps sa ligne, et recommence. C'est un dressage parfait : l'élève fait partie d'un groupe en mouvement, il ne doit s'y trouver ni en avance, ni en retard, ce serait contraire au bon ordre et à la discipline.

*Morale et Religion.* — L'enseignement moral et civique n'existe pas au programme des écoles allemandes. L'enseignement religieux est donné, à raison de quatre heures par semaine, dans toutes les classes, moitié par le ministre du culte (catholique,

protestant ou israélite), moitié par un maître groupant les enfants de la même confession que lui. La lutte est violente, en ce moment, entre les partisans de l'école ouverte à tous les cultes (Simultanschule) et ceux de l'école étrangère à tout enseignement religieux (Weltschule). Nous n'avons pas à prendre parti, mais nous pouvons remarquer que cet enseignement confessionnel, prolongé chaque jour pendant de longues années, entretient dans la masse un esprit plus religieux, des habitudes plus pratiquantes qu'en France, mais aussi une rivalité aiguë et un esprit de secte aveugle et haineux.

La ferveur religieuse s'est attiédie pendant la guerre, paraît-il. On a autorisé dans les écoles, après les heures de classe, un enseignement libre penseur, donné par les membres de la « Freireligiose Gemeinde ».

*Langue allemande.* — L'enseignement de la langue maternelle est beaucoup moins varié, dans ses formes que dans nos écoles. La lecture et la grammaire, avec les exercices d'accord et de conjugaison, en sont à peu près les seuls modes. Les livres de lecture courante se ressemblent tous : petites anecdotes transcrites ou imitées des contes de Schmidt, petites poésies rappelant celles de Ratisbonne, faits historiques, descriptions géographiques, mais rien qui fasse connaître la littérature nationale. On a pu trouver dans les chefs-d'œuvre de la littérature française depuis le XVI[e] siècle, des extraits à la portée de nos enfants, on a même, depuis une dizaine d'années, pris ces meilleurs morceaux comme base de l'enseignement du français, partant de la lecture expliquée pour étudier la grammaire, la formation des mots, la syntaxe et la composition. Rien n'existe de ce genre en Allemagne : les petits écoliers ne connaissent les chefs-d'œuvre et les grands auteurs allemands que de nom, pour les avoir vus cités dans leurs manuels.

Les grammaires sont des recueils de règles suivies de longs et nombreux exercices. Il semble bien que la langue soit difficile à enseigner même aux petits Allemands, à cause de la multiplicité des règles, et surtout des nombreuses tournures dialectales qu'il faut remplacer dans le langage et le style des enfants par des expressions correctes.

L'effort personnel de l'enfant n'est pas tendu vers la réflexion,

le jugement, le raisonnement ; comme nous le reverrons en arithmétique, il s'agit pour lui d'arriver à appliquer automatiquement des règles précises. Aussi les travaux de dissection et de reconstruction, d'analyse et de composition, nécessaires à l'intelligence de la phrase et du texte, sont beaucoup plus rares qu'en France. Les rédactions personnelles, descriptions ou narrations, qui se font chez nous une fois par semaine quand l'enfant arrive à sa dixième année, ne trouvent place ici que tous les mois, tous les deux mois parfois.

*Calcul.* — Ici, l'enseignement devient plus mécanique encore. Pendant des semaines et des mois, l'enfant compte sur le boulier, répétant la suite des nombres en déplaçant les boules. Puis au moyen du même boulier, il fait de petites additions et soustractions. Puis il apprend les tables d'addition et de soustraction, les répétant en mélopée en classe et à la maison. Il passe ensuite, de la même manière à la multiplication dont il apprend la table jusqu'à 20 × 20 ; puis à la division. Il fait alors des pages et des pages d'opérations qu'il trouve dans son « Ubungsbuch », sans en passer une seule. Plus tard il y trouve des problèmes classés par séries semblables, précédés d'une solution modèle qu'il suffit d'appliquer, comme une clef à une serrure.

Des instituteurs allemands qui ont vu nos livres d'arithmétique élémentaire ont été frappés par la clarté, par l'appel constant à l'observation et à la réflexion ainsi que par la variété des exercices et des problèmes qui s'y rencontrent. D'ailleurs, les élèves de tous les degrés d'enseignement en Alsace-Lorraine, ont été surpris et déroutés par les méthodes françaises qui exigent d'eux un effort de réflexion personnelle auquel ils n'étaient pas préparés.

Cet enseignement mécanique allemand ne cherche pas même à être vraiment pratique, puisque le calcul mental y est à peu près inconnu, ainsi que des procédés partout appliqués chez nous : j'ai été surpris, par exemple de voir que la preuve par 9 était ignorée par tout un groupe d'une quinzaine d'élèves de dix-huit à trente ans, vendeurs ou comptables, réunis dans un cours de français, parmi lesquels se trouvaient d'anciens élèves d' « Handelschülen » (écoles de commerce).

*Histoire.* — Comme il est à prévoir, l'enseignement de l'his-

toire est une glorification constante de la race allemande. Tout ce qui n'est pas germain est sans intérêt, et les Latins ou les Slaves n'ont de qualités qu'autant qu'ils ont été « régénérés » par le sang germain.

D'autre part, cette histoire ne montre, dans l'Allemagne, que la Prusse. Pour unifier l'Allemagne autour de la Prusse, il faut que les autres États allemands oublient le rôle, souvent notable, qu'ils ont pu avoir dans le cours des siècles. Quelques maîtres, quelques manuels d'éditions locales, essaient bien d'introduire dans l'enseignement des notions d'histoire régionale, mais les programmes et les éditions de Berlin ou d'Iéna restent les plus influents.

Dans un même esprit, cet enseignement est fait pour développer la haine de la France. La « Deutsche Geschichte » de Einhart a inspiré des manuels qui nous méprisent, qui ne citent de nous que des actes blâmables. De siècle en siècle, avec Louis XIV, avec Napoléon Ier, avec Napoléon III, avec le gouvernement actuel, la France est représentée comme l'ennemi traditionnel, et les commentaires faits de vive voix en classe sont très probablement plus violents encore.

*Géographie.* — La mémoire des petits Allemands est mise à l'épreuve avec cet enseignement. Que n'a-t-on dit naguère en France contre les listes de sous-préfectures données à apprendre par cœur! Ici, tout s'apprend par cœur. La statistique, l'astronomie, la géodésie sont mises à contribution : diamètres et distances des astres, — dimensions, superficie, altitudes, population des États et des villes, — longueur des voies ferrées et navigables, — production en houille, minerais, produits divers, etc. On reste étonné devant cet amoncellement de chiffres, et de noms, et on doit reconnaître que chez les enfants, il en reste quelque chose, pendant un certain temps. Mais plus tard, naturellement, l'ensemble s'efface, et il ne reste rien d'un entassement aussi compact. L'abus de la documentation, de la nomenclature nuit à la clarté. Les Allemands qui ont pénétré dans nos classes françaises n'ont pas manqué d'être frappés par nos cartes murales sobrement dessinées, laissant des noms indispensables à connaître, se détacher en gros caractères, qui frappent les yeux et l'esprit, et caractérisent notre enseignement.

*Éléments des sciences physiques et naturelles.* — Cet enseignement n'est pas compris en Allemagne comme il l'est en France. Dans nos écoles, les leçons de sciences, nommées modestement leçons de choses, ont pour but de donner à l'enfant, avec quelques connaissances usuelles sur les objets et les animaux qui l'entourent, l'habitude de l'observation méthodique et réfléchie, de l'interprétation judicieuse de ses sensations, de l'expression correcte de ses jugements. Dans les écoles allemandes, le matériel d'enseignement scientifique est très ingénieux et très complet, mais on y fait des leçons *ex cathedra*, ou simplement la lecture d'un manuel : la discipline rigide ne tolère pas les questions abondantes, les remarques naïves, mais souvent pleines de sens que nous sommes heureux de provoquer chez nos enfants.

*Langues étrangères. Francais.* — L'enseignement d'une langue étrangère, le français en général, se répand dans les écoles élémentaires, en particulier dans les classes destinées aux élèves d'élite, aux mieux doués. La méthode est un compromis entre l'enseignement grammatical et l'enseignement direct, ou plutôt elle n'est ni l'une ni l'autre. Elle consiste surtout à apprendre des phrases par cœur, puis des listes de mots interchangeables qui peuvent prendre place dans les phrases ainsi apprises. L'enfant sait dès les premières leçons quelques expressions dont la prononciation est rendue à peu près correcte grâce à de nombreuses répétitions, et cela nous illusionne tout d'abord. Cela donne des résultats suffisants pour un usage très restreint de la langue, pour le vocabulaire limité du vendeur ou du garçon d'hôtel, c'est d'ailleurs le seul but visé, car cela ne prépare pas à une étude plus approfondie de la langue, et ne contraint pas à l'effort de compréhension et d'interprétation qu'exigent les traductions exactes, thèmes ou versions.

*Dessin.* — Les écoles allemandes en sont restées, en cette matière, aux programmes que nous avions en France il y a plus de vingt ans : tracé de figures géométriques droites et courbes, copie d'ornements géométriques et reproduction d'objets très simples. Une tentative fut faite cependant pour obtenir un dessin ornemental laissant libre cours à la fantaisie et à l'imagination des enfants. Les petits Allemands manquent d'originalité, ils sont trop habitués à répéter ou à copier servilement;

comme d'instinct, ou est revenu à la reproduction de modèles imprimés. Le dessin libre, le dessin de mémoire, l'interprétation de récits, de faits vus, que nos enfants rendent avec la gaucherie de leur âge, mais avec tant de plaisir et souvent avec tant d'observation réfléchie, sont inconnus dans les Volkschulen.

*Chant.* — Dans ce domaine, nous ne pouvons qu'avouer notre infériorité. Tous les Allemands chantent, plus ou moins bien, mais correctement. Cette distraction convient à leur amour de l'ordre, de la discipline. C'est une joie pour eux d'être encadrés dans un groupe et de manifester par le chant la communauté de leur pensée.

Ce goût naturel du chant est soigneusement entretenu et développé par l'école. Dès qu'il sait parler, le petit Allemand chante, il se forme la voix et l'oreille au Kinder garten, puis en classe, par des rondes, de petites marches, des chants populaires, des chœurs simples. Tandis que trop souvent en France, le professeur de chant s'attache au solfège et à la théorie qui répugnent aux enfants, l'instituteur allemand fait faire à ses élèves de la musique sans qu'ils s'en doutent, de sorte que, devenus plus âgés, ils apprendront très rapidement la notation et la théorie musicales, qui ne seront plus pour eux que l'expression de choses déjà connues.

D'ailleurs, par leur goût personnel et par leur préparation antérieure, les instituteurs et les institutrices d'Allemagne sont tout disposés à donner cet enseignement qui ne fait pas dans leurs programmes ni dans leurs horaires, cette figure de délaissé, de sacrifié, qu'il a en France. Le chant est une distraction et en même temps un moyen d'éducation esthétique, sentimentale et morale. La leçon de chant est attendue avec impatience et suivie avec plaisir par les maîtres et les élèves, et c'est merveille de voir et d'entendre des groupes de plusieurs centaines d'enfants qui, dès dix ou douze ans, exécutent des chœurs à deux ou trois voix, que l'on considère comme difficiles, sinon impossible à obtenir dans nos écoles.

Ce goût général du chant a été utilisé pour la formation du sentiment national. Les chants populaires, militaires, patriotiques, ont été, par l'école, répandus dans toute l'Allemagne. Ils sont devenus les cantiques de la religion pan-germaine, et

on les répète dans toutes les réunions, promenades ou banquets : ils font partie du patrimoine national. Cela contraste avec les refrains de café-concert, niais ou grossiers, qui font fortune en France, et qui ont fait oublier nos vieilles chansons provinciales et les œuvres de nos chansonniers du milieu du XIX^e siècle qui avaient encore le sens et le goût du français. L'amour du chant, en Allemagne, est vraiment un lien national et une force morale dans la formation desquels l'école a la plus grande part.

5° Après l'école populaire. — Si la plupart des enseignements, dans l'école populaire allemande, ne s'adressent qu'à la mémoire et à l'habitude, c'est qu'on peut réserver pour plus tard la formation du jugement. Tandis que les Cours d'adultes français ne sont que des institutions facultatives, inconsistantes, laissées à la bonne volonté des municipalités et des instituteurs, les Fortbildungschulen sont des cours obligatoires pour les jeunes gens et les jeunes filles de quatorze à dix-sept ans, quelquefois plus, au moins quatre heures par semaine. Dans les villes, ces cours sont donnés le soir après le travail; dans les campagnes, ils sont groupés pendant la saison d'hiver.

Le programme, établi en collaboration par les autorités scolaires, les municipalités et les chambres de métiers, est destiné à compléter la culture générale (langue allemande, histoire, géographie, langue étrangère) et à donner un enseignement professionnel spécialisé (agriculture, arboriculture, comptabilité, dessin, technologie, etc.).

Cette organisation présente de grands avantages :

Elle soulage les programmes de la Volkschule en permettant d'y enlever des connaissances indispensables qui, difficilement accessibles à de jeunes esprits, seront étudiées avec plus de fruit entre quatorze et dix-sept ans.

Elle permet de donner aux adolescents une instruction adaptée à la profession qu'ils choisissent et de la conduire dans un sens parallèle à leur apprentissage.

Elle prolonge sur le jeune homme l'action de l'école : en y revenant après le travail des champs ou de l'atelier, il la trouve reposante, douce et attrayante. Comme il a déjà pris contact avec la vie économique, il juge l'étude non plus en écolier pressé

de finir sa tâche, mais en apprenti qui s'attache à tout ce qui concerne son métier.

Cette Fortbildungschule est continuée par une organisation privée qui se répand de plus en plus, avec l'appui des municipalités et de l'État : la Volkhochschule, comparable aux Universités populaires qui n'ont eu en France qu'un succès éphémère. Pour une somme très modique qui couvre à peine les frais d'organisation, des cours très variés sont ouverts aux travailleurs curieux : philosophie, littérature, histoire, droit usuel, économie politique, beaux arts, etc. Les comités d'organisation réunissent, dans un désir commun d'enseigner et d'apprendre, des professeurs, des instituteurs et institutrices, des médecins, des avocats, des prêtres, des pasteurs, des employés, des ouvriers et des paysans. Les cours y sont à la fois plus étendus et plus variés que ce que l'on a tenté d'analogue en France parce que, au lieu d'éparpiller leurs efforts en conférences dites de vulgarisation limitées à deux ou trois heures au plus, les éducateurs de bonne volonté traitent leur sujet en une série de six à douze causeries, quelquefois davantage.

Toute cette emprise de l'école et de ses annexes sur la vie de l'enfant, de l'adolescent et de l'homme, nous explique la considération dont elle est entourée en Allemagne, les sacrifices que l'on fait pour elle et aussi l'estime accordée à ses maîtres.

6° Personnel enseignant. — Les instituteurs et les institutrices passent tous deux ou trois ans dans les Seminarschulen. Il n'y a pour ainsi dire pas de maîtres qui soient mis à la tête d'une classe en raison de la possession d'un diplôme, brevet ou autre, comme en France. Les professeurs des Seminarschulen forment un milieu très nationaliste et très fermé, qu'il est difficile de connaître. Il est certain qu'à leur contact, et par l'étude particulière de la langue allemande, de l'histoire de l'Allemagne, et du chant — les trois outils de la propagande nationale, — les jeunes maîtres sont imprégnés de doctrines pangermanistes.

Dans leurs classes, les maîtres sont ponctuels et zélés. Ils appliquent les programmes et les procédés en usage sans se soucier beaucoup, en général, de chercher mieux. Ils sont dévoués à la municipalité et à l'État qui leur assurent une vie aisée. Tels sont encore, du moins les vieux maîtres.

Parmi les jeunes, plusieurs courants se manifestent : les uns sont partisans violents de la revanche et du retour à la Grande Allemagne; d'autres, plus opportunistes, prennent leur parti du fait accompli, mais espèrent qu'un changement dans l'état d'esprit européen permettra sa résurrection sans violence; d'autres, surtout dans les milieux industriels, évoluent vers le socialisme ou vers le communisme; en général, ils se plaignent de la déchéance sociale que leur vaut leur traitement de 225 marks par jour en moyenne et qui rend leur existence plus difficile que celle qu'ils auraient dans d'autres carrières commerciales ou industrielles; ils se plaignent encore de faire partie d'un cadre sans issue : il leur est très difficile d'arriver à une haute direction d'école, et plus encore à un poste dans l'enseignement secondaire (Hochschulen). De plus, beaucoup cessent de pratiquer toute religion et ne donnent qu'à contre-cœur l'enseignement religieux en collaboration avec le prêtre ou le pasteur.

Pour redonner de l'éclat à la fonction, pour mieux imprégner le personnel de la doctrine d'état, pour permettre peut-être aussi aux mieux doués de continuer leurs études et de sortir du rang, il vient d'être décidé que les Seminarschulen ne seront plus que des Aufbauschulen, sortes d'Écoles normales préparatoires, où les meilleurs élèves des Volkschulen recevront une instruction très voisine de celle des Hochschulen. A la sortie de l'Aufbauschule, les futurs instituteurs passeront deux ans dans un Institut Pédagogique annexé à une Université, où ils recevront, avec des compléments d'instruction générale, une préparation professionnelle spéciale : philosophie, psychologie théorique et appliquée, exercices pratiques, etc.

On ne peut pas encore porter de jugement sur cette réforme, actuellement mise en train, mais on peut prévoir qu'elle aura une influence considérable sur la formation des maîtres, sur leur avenir, et sur le rôle futur de l'École populaire allemande.

7° L'opinion publique et l'école. — Malgré sa discipline sévère et son enseignement tout de mémoire et de mécanisme, peut-être même à cause de cela, l'école allemande a une telle influence sur l'individu qu'il y reste très attaché. Il peut éprouver de l'antipathie pour un maître dont le caractère ou les opinions ne lui plaisent pas, mais il reste dévoué à l'école qui apparaît

comme une organisation supérieure d'état, puissante et infaillible. De fréquents articles sur les questions d'organisation ou de programmes scolaires, dans la presse quotidienne, même régionale, le tiennent au courant des débats en cours; ils sont une preuve que le public s'y intéresse.

Cette toute-puissance de l'école en tant qu'organisme public permet à l'administration scolaire de prendre des initiatives que l'amour-propre des parents et leur sentiment d'égalité mal comprise interdisent en France.

Telles sont les classes spéciales aux enfants arriérés, dégénérés, classes qui existent depuis longtemps et où des maîtres et surtout des maîtresses d'élite arrivent à donner à ces enfants, ni fous ni complètement idiots, mais incapables d'attention ni de réflexion, un vocabulaire réduit et des habitudes manuelles qui leur permettront de se suffire dans la vie. Des classes semblables, peu nombreuses, ont été ouvertes en France : on a beaucoup de peine à convaincre les familles intéressées qu'elles auraient avantage à y envoyer leurs enfants. Elles y voient non pas une aide précieuse, mais une déchéance, une humiliation intolérables.

D'autre part, pour les mieux doués, pour ceux que des facultés particulièrement développées prédisposent au travail facile et rapide, on a créé, surtout depuis la guerre, des classes de perfectionnement, aux programmes plus étendus, plus élevés et plus accélérés, que suivent les meilleurs élèves après leur onzième année. Ces élèves donnent à la cité un noyau de travailleurs plus instruits, plus éclairés, et c'est parmi eux que sont choisis quelques années plus tard les candidats aux Aufbauschulen dont il a été question plus haut. Une création semblable susciterait en France de telles jalousies, de telles réclamations, la mise en mouvement de tant d'influences diverses que l'administration scolaire se verrait contrainte d'y renoncer.

Si l'opinion publique est aussi unanimement favorable à l'école quand celle-ci se maintient dans son rôle d'éducatrice, elle est très divisée en ce qui concerne les modifications que divers partis politiques veulent y apporter.

Ainsi les partisans de la « Weltschule » (école sans enseignement religieux) sont combattus à la fois par les catholiques et par les protestants. — Par ailleurs, l' « Einheitschule », l'école unique

pour toutes les classes de la société, rendue obligatoire jusqu'à neuf ans, est repoussée par les milieux aisés qui, plutôt que d'envoyer leurs enfants à la Volkschule, les placent dans des établissements privés, au besoin de religion opposée à la leur s'ils n'en trouvent pas d'autre à leur convenance; l'esprit de classe se montre ainsi parfois plus fort que les scrupules religieux. — Une polémique de presse reflétant des discussions violentes s'engage également autour des « Gemeinschaftschulen », écoles « sans contrainte ni punition », sans directeur, administrées par un conseil de maîtres, de parents et d'élèves, dont l'essai est en cours dans plusieurs villes, notamment à Hambourg, et déjà signalées plus haut.

Enfin, une grande partie du public reproche aux instituteurs, — et plus peut-être aux institutrices, — d'être devenus des agents politiques militants, et, surtout dans les districts industriels, de rechercher la popularité et les fonctions publiques électives.

Ces questions de réglementation ou de personnes mises à part, le peuple allemand est prêt à faire pour l'école populaire tous les sacrifices. Il sait ce qu'il lui doit, il sait ce qu'il peut attendre d'elle. Elle ne donne pas à ses enfants le besoin de clarté, de lumière intérieure qu'ont nos petits Français, et qui faisait dire récemment à un docteur allemand après une série d'expérience de psychologie appliquée : « Il est vrai qu'il y a dans chaque petit Français un Cartésien en herbe. » Mais elle donne à la masse populaire des habitudes d'ordre, de discipline, de ponctualité, qui suffisent aux besoins immédiats de chacun, et à ce qu'en attend la nation allemande.

A. Millet,
Instituteur. Lycée français de Mayence.

# Questions et discussions.

---

## Vacances et cours d'adultes.

*Quatrième série de réponses.*

J'ai lu avec un vif intérêt, dans la *Revue Pédagogique* de mai, votre article intitulé : Vacances et cours d'adultes. Puisque vous voulez bien demander sur cette intéressante question l'avis de vos lecteurs, je me permets de vous envoyer le mien.

J'applaudis à l'idée que vous avez eue de prélever sur les trente heures de service exigées hebdomadairement des instituteurs les deux heures et demie qu'ils devront, chaque semaine, consacrer aux adultes. Cette façon d'amorcer l'organisation de l'enseignement post-scolaire présente un double avantage : elle n'entraîne aucune dépense et elle sera acceptée volontiers par les instituteurs.

Pour ce qui est de la durée des grandes vacances, mon opinion, — qui est celle de la plupart de mes collègues, — diffère de la vôtre.

Je vous dirai d'abord, M. le Directeur, que le corps enseignant primaire verrait dans la réduction de la durée des grandes vacances un signe de méfiance des pouvoirs publics à son égard.

D'autre part, pendant les mois d'août et de septembre, il n'y a, — à cause des chaleurs et des travaux agricoles, — que peu d'élèves dans nos écoles là où elles restent ouvertes une partie du temps. Il paraît donc naturel, à mon avis, que ces deux mois continuent à être deux mois de repos pour les maîtres et pour les élèves.

En échange des deux mois ou des huit semaines de repos qui leur seraient octroyés en août-septembre, les Instituteurs — qui ne sont pas des paresseux, — seraient, M. le Directeur, tout disposés à prélever chaque semaine, sur leurs heures de repos, une demi-heure qu'ils consacreraient aux adultes et qui vien-

draient s'ajouter aux deux heures et demie que vous prélevez sur les trente heures exigibles. Cela porterait à trois heures, c'est-à-dire une demi-journée de classe, le temps consacré chaque semaine aux adultes.

J'approuve votre projet sur tous les autres points. Je pense même qu'on pourrait se contenter de trois jours de congé à la Noël ou au jour de l'an car pendant l'hiver les enfants sont mieux dans une classe à travailler que dans la rue.

E. A.

Instituteur.

*
* *

1° Il y a un grand intérêt à ce que la durée des divers congés soit soumise à des règles précises. Je préconise la solution suivante :

*a*) Durée des grandes vacances : deux mois (il serait très souhaitable que ce maximum de deux mois fût appliqué aux établissements d'enseignement secondaire); les dates du commencement et de la fin des vacances seraient fixées par le Préfet après avis du Conseil départemental et entre des limites déterminées par arrêté ministériel, 1er juillet, 1er octobre, par exemple. Dans certains départements, les vacances pourraient aller du 1er juillet au 31 août, dans d'autres, elles iraient du 31 juillet au 1er octobre, et toutes les solutions intermédiaires pourraient être envisagées.

*b*) Durée des petits congés. Adopter les mêmes règles que pour l'enseignement secondaire : l'Inspection académique disposerait de huit jours qui seraient répartis par le Préfet après avis du Conseil départemental, ce qui permettrait de tenir compte des conditions locales.

Interdiction formelle de reporter au jeudi les classes d'un autre jour; cette pratique a donné lieu à d'innombrables abus.

2° Œuvres complémentaires de l'École. Enseignement post-scolaire.

Les œuvres complémentaires de l'École n'ont quelque chance de donner de bons résultats qu'autant qu'elles seront confiées à des membres du personnel enseignant; il faut que les cours d'adultes entrent dans le service de l'instituteur.

Deux solutions possibles.

1° Créer toute une organisation nouvelle avec des maîtres spéciaux. La dépense serait considérable; il ne faut pas songer à une telle solution.

2° Ramener de six à cinq heures la durée quotidienne des classes et imposer à chaque maître deux heures et demie de cours d'adultes par semaine.

Il est bien certain que la durée des classes pourrait être ramenée à cinq heures sans le moindre inconvénient; j'estime même que cette réduction présenterait de sérieux avantages et mon expérience de chaque jour me confirme dans cette opinion.

Le maître verrait donc son service hebdomadaire à l'école primaire élémentaire réduit de trente heures à vingt-cinq heures, mais, par contre, il donnerait deux heures et demie d'enseignement complémentaire.

Il ne serait pas juste de réduire seulement de deux heures et demie par semaine le service ordinaire d'un maître en lui imposant deux heures et demie d'enseignement complémentaire.

Ce dernier enseignement exigera un effort de préparation très sérieux que l'on ne saurait comparer au travail ordinaire d'une classe primaire élémentaire.

Quant aux Municipalités, aux diverses associations, je crois qu'il serait vain d'escompter leur concours; d'une manière générale, leurs charges financières sont déjà trop lourdes.

Enfin, j'estime qu'on ne saurait envisager l'organisation d'un enseignement postscolaire qui ne serait pas gratuit. Le principe de la gratuité est trop entré dans nos mœurs pour que l'on puisse songer y porter atteinte.

Un Inspecteur d'Académie.

*
* *

Touchant les « Vacances et cours d'adultes » (*Revue Pédagogique* de mai 1922, n° 5) j'ai l'honneur de vous soumettre les observations suivantes :

La question des vacances et des cours d'adultes prend dans le Cantal, en particulier dans la circonscription d'Aurillac, un aspect spécial du fait de la fréquentation scolaire, très défectueuse.

L'ensemble des enfants d'âge scolaire ne fréquente régulière-

ment que du 25 novembre au 25 mars. Du 25 mars aux examens du certificat d'études, et du 1er au 25 novembre les effectifs sont réduits de moitié; et, en juillet comme en octobre, ils tombent au-dessous du tiers, même en comprenant dans les calculs la ville d'Aurillac, moins atteinte par de telles variations.

Le 25 mars est la date à partir de laquelle on « loue » les enfants, dès l'âge de huit ans, pour des sommes variant de 30 à 100 francs par mois auxquelles il convient d'ajouter des dons en nature (vêtements, beurre, fromage, etc.) si bien que ces salaires ne sont en réalité qu'une partie d'un bénéfice net de valeur notablement supérieure. Beaucoup d'autres enfants ne sont pas loués, mais retenus par les parents; ils fréquentent par intermittence jusqu'en juillet, et, selon le temps plus ou moins défavorable aux travaux champêtres et à la garde du bétail, leur fréquentation régulière peut dépasser assez largement la date du 25 mars; par contre, en automne, la rentrée traîne pour ces mêmes élèves jusqu'à fin décembre.

Dès le mois de mai la plupart des écoles rurales n'ont plus qu'un très faible nombre d'élèves; de mai à novembre il s'y fait peu de travail utile. Et dans le mois de juillet et le mois d'octobre, il y a si peu d'élèves que la durée des vacances, fût-elle de trois mois et plus, ne changerait que fort peu de chose à la situation actuelle dans les localités rurales.

D'autre part, même de décembre à mars, on compte de nombreuses foires; on n'a pas besoin d'y avoir affaire pour s'y rendre; on y va « pour voir », bien plus par habitude que par nécessité! Ces jours-là les enfants qui ne vont pas à la foire restent à la maison pour garder les tout petits ou pour soigner le bétail. Et comme toute fête locale s'accompagne d'une foire, il serait difficile de supprimer utilement comme congé le jour (ou le lendemain) de la fête locale : les maîtres seraient à leur poste, mais le plus souvent sans élèves.

Cette situation a été aggravée par la guerre, qui ne l'a pas créée; elle résulte de vieilles coutumes locales fondées sur un particularisme excessif qui aboutit à des gaspillages de main-d'œuvre au moment précis où on se plaint le plus d'en manquer. Il n'est pas rare qu'il existe des pacages communaux; mais au lieu d'y faire conduire par un seul berger le bétail des différents proprié-

taires de la commune, chaque propriétaire a son petit berger derrière ses bêtes. Au lieu d'un adulte on emploie une dizaine ou une vingtaine d'enfants. S'il y a des communaux écartés on garde deux petits bergers : l'un pour le bétail conservé à domicile, l'autre pour les bêtes qui pâturent dans la montagne; quelquefois, il en faut un troisième pour les veaux, gardés à part.

Pour agir utilement sur de telles coutumes, il faudrait une pression très forte et trés continue de l'autorité. Les autorités locales ne font rien, ne veulent rien faire; elles s'opposeraient plutôt à ce qu'on ferait. Dans toute la circonscription d'Aurillac il n'existe qu'une Commission scolaire : celle d'Aurillac. Et depuis sa formation, il y a un an, elle ne s'est pas encore réunie. L'administration est insuffisamment armée; elle n'exerce d'action efficace que sur les bénéficiaires de secours servis par les caisses publiques : pupilles de la Nation, familles nombreuses, etc. Les maîtres, bien que nés dans le milieu et habitués dès longtemps aux défauts de fréquentation qui nuisent si gravement au travail scolaire, font des efforts méritoires pour y remédier. Si un quart des enfants d'âge scolaire fréquente normalement, c'est, pour la plupart d'entre eux, à l'action personnelle des maîtres qu'on le doit : les parents, sur leurs instances, « font le sacrifice » de laisser leurs enfants, ou tout au moins tel de leurs enfants. Il en est de même pour ceux qui ont encore une fréquentation intermittente d'avril à juillet. Quand ils n'obtiennent pas de résultat suffisant pour la classe du jour, beaucoup cherchent une compensation dans les cours d'adultes d'hiver; la plupart de ces cours reçoivent comme auditeurs des élèves des classes du jour, mais des élèves de plus de treize ans qui compensent en quelque manière la mauvaise fréquentation entre leur sixième et leur treizième année par une fréquentation hivernale prolongée jusqu'à seize ou dix-huit ans au plus. Cette pratique, très encouragée, a déjà donné des résultats : dans une école de garçons de la haute vallée de la Cère, le directeur a chaque hiver dans son école de 30 à 40 élèves de plus de treize ans; quand il a commencé à les accueillir, il a dû les répartir à peu près également entre le cours préparatoire et le cours élémentaire. Actuellement, hormis quelques arriérés anormaux, tous sont au cours moyen. La fréquence à l'examen du certificat d'études d'enfants de quinze ans et plus est un autre

indice des efforts et des succès de maîtres soucieux de pallier aux vices de la fréquentation scolaire.

Une mesure qui réduirait la journée scolaire à cinq heures du 1er mai au 1er novembre, avec faculté, selon les localités, de s'en tenir à des classes de demi-temps et de régler selon les convenances locales les heures d'entrée et de sortie, serait dans le sens des efforts spontanément faits par les maîtres; elle conviendrait également aux familles : les plus empressés à retenir ou à louer leurs enfants ne sont pas les moins exigeants, « ils veulent qu'on fasse faire en trois mois ce qui doit être fait en dix », et les maîtres font de leur mieux pour répondre à ces exigences.

Par surcroît, cette mesure serait tout naturellement présentée comme un effort de l'école pour se modeler sur les exigences et les besoins locaux, effort qui donnerait à l'administration le droit d'être exigeante à son tour et de ne tolérer aucune infraction par incurie ou négligence des parents.

Les maîtres tiennent évidemment à deux mois de « grandes vacances » : le nombre de cours d'adultes qui comptent exactement le nombre de séances exigé pour justifier la quinzaine complémentaire suffiront à le manifester. Mais — d'accord en cela avec les familles — ils sont encore plus attachés aux congés du Nouvel An et de Pâques. Ce qui provoque les réflexions malveillantes à l'égard des maîtres de l'enseignement primaire c'est bien moins les congés d'août-septembre, de Nouvel An ou de Pâques, que les jours isolés (les jeudis, les « ponts », les examens, etc.). Les parents trouvent tout naturel que les maîtres soient en vacances quand eux-mêmes gardent leurs enfants; ils n'aiment pas qu'on les leur laisse aux jours où ils ont prévu qu'on les en débarrasserait.

Le régime envisagé, — cours d'adultes et œuvres complémentaires obligatoires, journées de classe réduites en durée à partir du printemps et surtout en été, six semaines de grandes vacances, ou une huitaine de jours au Nouvel An, une dizaine à Pâques, deux ou trois jours supplémentaires à placer au gré des convenances locales et pouvant varier d'une commune à l'autre, — conviendrait particulièrement au Cantal.

Les conférences pédagogiques peuvent avoir lieu sans inconvénient d'autres jours que le jeudi, à condition d'être faites dans

le courant d'octobre ou du moins avant le 20 novembre : jusqu'à cette date il n'y a en classe que fort peu d'élèves. Même en admettant qu'il y ait un inspecteur dans chacune des quatre circonscriptions du Cantal, il faudrait pour la circonscription d'Aurillac sept jeudis consécutifs; ce qui, en tenant compte des examens d'octobre, rejetterait tout à la fin de novembre la dernière conférence pédagogique, date déjà tardive pour des directions données pour l'année scolaire. Si les examens de fin d'année étaient moins absorbants on pourrait songer à les placer en juillet; si le début des vacances était uniformément fixé au 15 août, les conférences pédagogiques pourraient avoir lieu dans cette première quinzaine d'août. Elles seraient peut-être moins près du travail à faire l'année suivante; mais elles seraient plus près de l'expérience de l'année finissante et la mise en œuvre des conclusions pourrait se faire pendant les vacances même, ou au début d'octobre en attendant que les élèves rentrent.

La rétribution des heures consacrées par les maîtres aux œuvres complémentaires de l'école, pour être suffisante, représenterait une lourde charge pour l'État. Les communes ne sont pas généreuses, à de très rares exceptions près. Beaucoup de maîtres éclairent et chauffent la salle des cours d'adultes par leurs propres moyens; nombre d'autres doivent faire les cours les jeudis et dimanches dans la journée, faute de moyens d'éclairage. Quant aux auditeurs, s'ils devaient payer une somme même modique leur nombre baisserait considérablement; par contre ils seraient plus assidus et plus laborieux; et ce pourrait être le commencement d'un succès réel : on apprécierait mieux ce qu'il faudrait payer. La mesure pourrait être salutaire dans un pays où la concurrence entre école privée et école publique a fini par persuader les parents qu'ils font une faveur aux maîtres chez qui ils envoient leurs enfants. Des essais pourraient être faits dans quelques localités; les maîtres y seraient encouragés là où il y aurait des probabilités de succès.

L'obligation pour la maître de participer aux œuvres complémentaires de l'école serait avantageusement complétée par l'obligation pour les jeunes gens et jeunes filles de treize à dix-huit ans de suivre les cours d'enseignement postscolaire. On pourrait combiner obligation et rétribution : obligation de suivre

des cours d'enseignement élémentaire aux adultes tant qu'on n'aurait pas le bagage normal que doit posséder à sa sortie de l'école un bon élève de treize ans; — rétribution à exiger des jeunes gens et jeunes filles à qui un commencement de formation professionnelle (ménagère, agricole, commerciale, etc... selon les localités) serait donné dans des cours moins rudimentaires et spécialisés. Par ce moyen, peut-être, on arriverait plus vite à une bonne organisation de l'enseignement postscolaire agricole.

Il s'agirait en somme d'une organisation assez souple mais reposant sur deux mesures très fermes : l'une donnant réalité et vigueur à la loi sur la fréquentation scolaire; l'autre faisant une règle stricte des compensations — par un effort redoublé en hiver — aux déficits de la bonne saison, compensations qui restent le fait de la bonne volonté et de l'initiative du personnel.

R.

Inspecteur primaire.

* * *

Vous avez bien voulu, à propos des vacances et des Cours d'adultes, solliciter l'opinion des intéressés dans votre article de la *Revue Pédagogique* (mai 1922); je m'empresse, entre deux examens de C. E. P. d'apporter ma petite part contributive à la question, au seul point de vue de l'Inspection primaire et en faisant complètement abstraction de mes souvenirs d'instituteur.

Je suivrai, dans ce but, pas à pas, votre projet, me contentant sans développer longuement le pour et le contre (faute de temps) de vous signaler les objections qui me viennent à l'esprit, ou les additions qui pourraient le compléter. Il est très vrai que la question de la durée des grandes vacances est actuellement liée à celle de la participation plus ou moins active aux œuvres post-scolaires; vous avez bien mis en relief les inconvénients qui en découlent : diversité de ces œuvres et difficulté d'établir un barême juste (part du directeur et des adjoints) non seulement dans le département mais dans les départements limitrophes, et votre projet d'unification peut seul faire disparaître des anomalies regrettables qui confinent à l'injustice.

A. Je suis donc partisan de l'unification des grandes vacances,

non pas à six semaines de vacances, mais à deux mois pour tous (août et septembre.) Les élèves de l'enseignement secondaire ont deux mois et demi (la deuxième quinzaine de juillet en plus) et si l'on considère que les plus jeunes des classes élémentaires ne sont pas plus fatigués que nos élèves du cours moyen, et que les plus âgés ne donnent pas une somme de travail plus grande que ceux de nos cours complémentaires, je crois qu'il paraîtra raisonnable, sans augmenter outre mesure les vacances de l'enseignement primaire, de s'en tenir strictement à deux mois pour tous. De même, en ce qui concerne le droit accordé au Conseil départemental de disposer de six jours de congé mobiles : la mesure me paraît sage, à condition qu'il soit bien entendu que ces congés ne peuvent sous aucun prétexte être allongés. Plus de jours de fêtes patronales, ni de réunions corporatives ou professionnelles en dehors des jours de congé (pupilles, mutualité, anciens élèves des écoles normales, secours mutuels des membres de l'enseignement, cérémonies en l'honneur des morts de la guerre) en un mot plus d'occasions de chômage en dehors des jours prescrits par le Conseil départemental. *Mais j'envisage deux exceptions*, à mon avis nécessaires. — Il n'est pas possible de choisir le jeudi pour les *conférences pédagogiques* : d'abord le jeudi est pour l'Inspecteur le jour de réception, et vous savez qu'il y a des questions délicates qui ne peuvent être traitées par écrit, — ensuite il est nécessaire de voir le personnel au commencement de l'année scolaire pour lui donner les directions utiles : à huit cantons par circonscription — et certains en ont davantage, — c'est deux mois qu'il faudrait pour mettre en train, sur une question déterminée, et sur quantité d'autres dont la conférence pédagogique est l'occasion — enfin, il est impossible à moins de frais considérables, de se trouver dans certains cantons le jeudi, faute de moyens de communications faciles : à Saint-Gaudens notamment, marché le jeudi, tous les véhicules convergent le matin; aucun ne se dirige vers la périphérie. On pourrait envisager les conférences de circonscription : par expérience je les crois peu profitables; les maîtres, étant noyés dans la masse, ne participent pas aux discussions, et des prescriptions bonnes pour certains ne le sont pas pour d'autres.

Mêmes inconvénients pour *les examens du certificat d'études*

*primaires*, au point de vue des communications et surtout de la présence des examinateurs à qui on enlèverait leur jour de repos. De plus, il faudrait échelonner les examens sur deux mois, ce qui serait excessif. Mais, étant donné que les Inspecteurs sont pris dans la deuxième quinzaine de juillet pour le Brevet et l'École Normale, les examens du Certificat d'études primaires devraient obligatoirement avoir lieu dans *la première quinzaine de juillet* et non en juin, afin de laisser au deuxième trimestre d'études toute son étendue effective, surtout si l'âge du Certificat d'études primaires est abaissé à onze ans. De plus, comme les maîtres n'ont pas besoin d'accompagner leurs élèves à l'examen, que ce soin incombe aux parents, suppression du jour de congé à l'occasion du Certificat d'études primaires, sauf pour les classes dont les locaux sont utilisés le jour de l'examen.

B. Reste la question des cours d'adultes. Elles ne me paraît pas difficile à résoudre. Je ne crois pas que l'emploi du temps actuel puisse faire une place à l'enseignement des adultes : les trente heures me paraissent nécessaires dans tous les cours. Sans doute il n'en est pas ainsi dans l'enseignement secondaire ni dans les écoles privées, mais je ne vous apprendrai rien en vous disant que dans ces écoles, les exercices écrits n'existent pour ainsi dire pas, et que c'est à la maison que les élèves travaillent : c'est une impossibilité dans l'enseignement primaire où sauf le jeudi et le dimanche on donne des devoirs, et où on est très heureux quand les enfants arrivent en classe après avoir étudié leurs leçons.

Les cours d'adultes peuvent continuer à être ce qu'ils sont, c'est-à-dire être facultatifs, car à les rendre obligatoires et réglementés, on risque de n'en pas avoir du tout. D'abord, à part quelques exceptions, les adultes ne sont pas disponibles dans la journée : quant à faire rémunérer les maîtres par les intéressés, j'ai dit par les auditeurs, on ferait, je crois, fausse route. Les maîtres passent déjà pour être les plus riches de la commune, ceux sur l'argent desquels il ne grêle pas !

Mais un ensemble de mesures pourrait inciter les maîtres à continuer comme par le passé l'éducation postcolaire. 1° Un certain nombre de *communes* rétribuent les cours d'adultes, d'autres pourraient être sollicitées par l'Inspecteur primaire dans ce but. 2° Indépendamment des *récompenses* en argent (Prix de 25, de 50

et de 100 francs) et honorifiques (palmes, rosettes) auxquelles les maîtres ne sont pas insensibles, une *note* pour les œuvres postscolaires pourrait entrer en ligne de compte dans les propositions de promotions au choix, récompenses honorifiques, attribution de bons postes. Actuellement, dans beaucoup de départements on tient compte de l'âge, des années de services, de la note d'inspection pour l'école du jour; pourquoi ne pas faire entrer en ligne de compte celle des services postscolaires résultant de la participation aux cours d'adultes, patronages, amicales, mutualités, conférences, sections cadettes, sociétés protectrices, bibliothèques, qu'il est facile à l'Inspecteur avisé de vérifier soit en assistant à quelques réunions, soit en visant les registres d'appel spéciaux, les cahiers de roulement des adultes, les procès-verbaux des assemblées, les registres de prêts, etc.?

3° Autorisation pour le maître ou la maîtresse de faire sa carrière dans un poste à *effectif réduit* où il a ses intérêts, à condition de donner une impulsion aux cours d'adultes et œuvres complémentaires de l'école.

4° Enfin, droit strict pour l'Administration de proposer pour la *retraite d'office* à cinquante-cinq ans et vingt-cinq ans de services tout maître qui, pour raisons de santé ou autres, laisserait péricliter les œuvres postscolaires de son école.

Je crois ces mesures aussi efficaces que les vingt-cinq jours supplémentaires de vacances, et je suis persuadé que dans ma circonscription où les œuvres ont toujours été prospères, je n'enregistrerais pas une défection. De plus, elles peuvent s'appliquer à tous, urbains et ruraux, tandis que le quart d'heure des adultes ne convient pas à toutes les écoles et risque de compliquer le service de l'inspection primaire comme actuellement (et je l'espère pour la dernière fois), la multiplicité des heures d'entrée et de sortie en ce qui concerne l'heure d'été.

En résumé *pour la question des vacances* : deux mois à tout le monde, le pont à la Noël, le congé de Pâques et 6 jours mobiles fixés par le conseil départemental. Aucun congé en dehors des jours de conférence pédagogique et du certificat d'études.

Pour *la question des cours d'adultes* : cours d'adultes en droit facultatifs, mais obligatoires en fait sans diminuer les heures de scolarité : par des subventions communales, des récompenses

pécuniaires et honorifiques, de l'avancement, enfin pour les récalcitrants (s'il y en a, car je persiste à en douter) la retraite d'office. Ces mesures, dont quelques-unes existent déjà, remplaceront avantageusement les quinze jours de congé supplémentaires qui, comme vous le soulignez si bien, causent dans le personnel un réel malaise par les innombrables anomalies qu'ils suscitent.

G.

Inspecteur primaire.

*
* *

J'ai l'honneur de vous soumettre mon opinion, qui est aussi celle de la majorité des maîtres de ma circonscription, sur la question que vous avez bien voulu poser dans la *Revue Pédagogique* de mai dernier.

1° *Œuvres postscolaires.* — L'actuelle variété des œuvres postscolaires défie toute réglementation.

Parfois, c'est la société de gymnastique et de préparation militaire qui soutient ces œuvres et leur donne l'impulsion. Ces groupements maintiennent dans la jeunesse l'esprit de discipline et le sentiment patriotique; ils ramènent des jeunes gens à l'école et assurent le recrutement et la fréquentation des cours d'adultes. Ma circonscription compte quinze sociétés de ce genre, organisées depuis la guerre dans des communes de 800 à 3 000 habitants, dirigées par des instituteurs anciens militaires ou diplômés de Joinville. Il est à remarquer que, dans ces communes, les cours d'adultes sont plus prospères et plus régulièrement suivis que partout ailleurs.

Dans d'autres milieux, ce sont les cours agricoles qui attirent les jeunes gens et parfois les hommes mûrs. Avant la guerre, j'ai vu des instituteurs du sud-ouest grouper autour d'une table d'expériences, deux fois par semaine, des cultivateurs de tout âge qui suivaient avec une attention et une assiduité touchante, des leçons pratiques de sciences et d'agriculture. Plusieurs cours semblables sont organisés dans les communes rurales des environs de Lille. Un maître a institué un cours de dessin graphique pour les apprentis des usines voisines, un autre a ajouté à ses leçons d'agriculture des séances de travail manuel qui intéressent vivement les jeunes cultivateurs.

Ainsi la vitalité des œuvres postscolaires est fonction de la liberté, de l'initiative, des aptitudes des maîtres et des besoins très variés des populations. Je crains qu'une réglementation uniforme ne paralyse les bonnes volontés et les initiatives les plus fécondes.

Les récompenses accordées par l'administration sont très appréciées par le personnel, moins pour les modiques sommes allouées que pour le témoignage de satisfaction qu'elles représentent. Dans les lettres qui nous signalent une nouvelle initiative ou des résultats obtenus, nous lisons souvent cette touchante assurance : « Je veux que vous soyez content de moi.... Je veux vous témoigner ma reconnaissance par mon zèle. »

Le congé supplémentaire de quinze jours est un puissant stimulant pour l'ensemble du personnel. Afin d'en bénéficier, *tous* les maîtres s'occupent de la mutualité scolaire et de l'œuvre des pupilles de l'école. La suppression de ce congé serait très préjudiciable à ces utiles institutions.

2° *La question des vacances.* — D'autre part les grandes vacances sont trop longues; les élèves des cours inférieurs perdent, pendant les mois d'août et de septembre, le bénéfice d'une partie de leur acquis. Il faut en octobre reprendre les éléments de la lecture avec des enfants qui lisaient couramment en juillet.

La réduction à cinq heures ou cinq heures et demie de la durée des classes journalières avec diminution du temps consacré aux récréations est vivement combattue par le personnel. Tous les maîtres trouvent que les six heures réglementaires sont à peine suffisantes; et nous avons déjà dû réduire à dix minutes la durée de chaque récréation afin de consacrer quinze à vingt minutes chaque jour aux exercices gymnastiques et hygiéniques.

Une autre solution du problème paraît plus pratique et serait favorablement accueillie par le personnel de ma circonscription. On accorderait les suppléments de congé pour cours d'adultes à Noël et à Pâques. Les maîtres qui se consacrent aux œuvres postscolaires jouiraient d'une semaine de congé entre les fêtes de Noël et du nouvel an et d'une seconde semaine du dimanche des Rameaux à Pâques. Les autres n'auraient droit qu'à la journée du nouvel an ou au lendemain, et à la semaine de vacances réglementaires qui suit les fêtes de Pâques.

Les congés supplémentaires ainsi répartis seraient particulièrement appréciés. Les classes en souffriraient peu, car aux époques choisies, la fréquentation scolaire est entravée par les réunions de famille et par les fêtes religieuses.

Mais il conviendrait d'exiger des bénéficiaires un minimum d'effort en faveur des œuvres postscolaires : par exemple la participation à l'œuvre de la mutualité scolaire ou à celle des pupilles de l'école publique et à vingt séances au moins de cours d'adultes, d'associations d'anciens élèves, de patronages scolaires ou de sociétés postscolaires de tir et de préparation militaire.

Les subsides votés par les communes s'ajouteraient comme aujourd'hui aux encouragements de l'administration. Dans le Nord, une bonne circulaire de M. le Préfet suffirait pour décider toutes les municipalités encore indifférentes à rétribuer les cours d'adultes.

Enfin, il est nécessaire de réagir contre les jours de congé exceptionnels et accidentels accordés à tout propos. Leur suppression totale ne présenterait aucun inconvénient. Mais il faudrait réagir aussi contre les absences injustifiées d'un certain nombre de maîtres, dont le personnel intègre et assidu pâtit autant que les enfants. Pour cela, il suffirait de décider que toute absence non justifiée par un certificat médical ou par un événement important (décès dans la famille, examen subi par le maître) entraînera la suppression totale ou partielle du traitement.

J.

Inspecteur primaire.

---

# Notes pédagogiques.

---

## Récitation collective.

M$^{me}$ X... fait réciter collectivement la leçon d'anglais. Le chœur des élèves énonce distinctement les syllabes successives des différents mots. Néanmoins, on peut se demander si l'exercice est bien compris : certaines élèves ne peuvent-elles pas, à la faveur du bruit fait par les autres, s'abstenir de réciter? d'autres ne peuvent-elles pas donner aux mots une prononciation défectueuse dont les sons discordants se perdent dans l'ensemble?

Mais à peine le chœur s'est-il tu que le professeur interroge : « Mademoiselle une telle, pourquoi ne savez-vous pas votre leçon? » — Stupéfaction de l'élève. Remise de son émotion, elle explique pourquoi elle ne l'a pas apprise.

Ainsi, le professeur, tout en rythmant le récitatif d'ensemble, a *vu* quelles élèves se taisaient : elle a tellement sa classe dans l'œil qu'elle aperçoit même les silences. A plus forte raison sait-elle rectifier, par des interrogations individuelles qui complètent la récitation collective, les prononciations défectueuses.

Ainsi comprise, la récitation collective n'est pas un exercice méprisable. Mais pour le diriger de manière à le rendre utile, il faut posséder un véritable talent : tous les chefs d'orchestre ne sont pas capables de discerner, tout en battant la mesure, les omissions et les fausses notes de chacun de leurs violons.

## Le régime libéral des Écoles normales.

... J'ai constaté que le régime très libéral de l'École avait donné les meilleurs résultats; les élèves se sentent chez eux et j'ai été tout étonné, m'étant présenté le dimanche après-midi, de trouver

un grand nombre d'élèves qui avaient mieux aimé rester à l'École pour jouer au tennis que de se promener dans les rues de la ville. On sent qu'ils ont une pleine confiance dans leur directeur et dans leurs maîtres et qu'ils mènent devant eux leur vie ordinaire. Je suis allé au dortoir vers neuf heures du soir; ils ont continué à causer entre eux tout haut et à vaquer à leur toilette de nuit sans le moindre embarras comme sans la moindre affectation; ils sont respectueux, mais avec aisance, et leur respect se témoigne plutôt par des prévenances que par des gestes conventionnels. J'ai constaté au dortoir qu'ils étaient habitués à l'hygiène et à la propreté; tous se lavaient les dents, ils prennent chaque jour très librement une courte douche après la séance de culture physique entre dix-neuf heures un quart et dix-neuf heures trois quarts. Les études d'ailleurs ne souffrent pas de ce libéralisme qui s'étend à la fréquentation même de la bibliothèque. Les élèves y vont à peu près quand ils veulent : aucun livre n'a disparu. Y a-t-il une ombre au tableau? En tout cas, j'avoue que je l'ai cherchée et que je n'ai pas réussi à la voir.

### Composition française. — Deux descriptions comparées.

Mlle C... cherche à mettre ses élèves de première année en garde contre les clichés; elle leur lit donc deux descriptions de tempête, l'une un peu conventionnelle de Fénelon, l'autre plus pittoresque de Chateaubriand; elle leur demande laquelle des deux leur a paru la plus vraie, la plus émouvante; les élèves se rappellent les détails les plus frappants de celle de Chateaubriand. Peut-être est-il cruel de sacrifier Fénelon à Chateaubriand. Mais les enfants apprennent ainsi à distinguer un détail caractéristique d'une épithète charmante et usée. C'est une leçon de style.

### L'art de faire un bouquet fait partie du programme des écoles maternelles.

Quelques-uns des exercices auxquels j'ai assisté étaient bien préparés et bien conduits, mais la plupart des maîtresses parlent

et agissent encore trop à la place des enfants. Un exercice de langage : « Vive le Soleil », pour lequel l'institutrice a eu la bonne idée d'amener son petit monde dans la cour, serait plus intéressant s'il n'était un monologue de la maîtresse qui d'ailleurs, sous prétexte de se mettre à la portée des enfants, émaille son langage de nombreuses incorrections.

Ailleurs, un exercice d'observation sur les fleurs dégénère très vite en une énumération heureusement terminée par la confection d'un bouquet. C'est là un exercice que l'on ne fait pas assez souvent à l'école maternelle et qui pourrait développer chez nos petits l'amour des fleurs et le goût d'en bien décorer la maison. Je regrette souvent de voir une maîtresse prendre négligemment les fleurs qu'un enfant a apportées avec tant de joie et les mettre en paquet serré dans un vase quelconque.

---

# Examens.

---

CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES
ASPIRANTES — SCIENCES 1922.

*Observations générales.*

Dans l'ensemble le concours de cette année ressemble beaucoup à ceux des années dernières et il laisse une impression favorable. En très grande majorité, les aspirantes sont des jeunes filles de bonne tenue, d'un caractère sérieux, qu'un labeur soutenu et des études bien dirigées ont amenées au niveau de l'examen. Le total des points de celles qui sont proposées pour l'admission correspond chez presque toutes à une moyenne comprise entre 11 et 13. Seules les six dernières ont moins de 11, et les trois premières, plus de 13. Si les sujets brillants semblent moins nombreux que d'ordinaire — il faut noter cependant le total de 225 points, sur un maximum de 280, qu'a obtenu la première, une fontenaysienne dont l'examen ne trahit de défaillance en aucune matière, — les candidats d'aptitude satisfaisante auxquels on peut faire confiance forment un groupe compact fort recommandable.

Le mauvais état de santé de quelques aspirantes, dont les noms figurent sur la liste d'admission à des rangs très divers, a pu les empêcher de donner toute leur mesure. Mais des accidents imprévus n'expliquent pas toutes les notes faibles, et de réelles lacunes existent bien de temps à autre dans le savoir que contrôlent les épreuves. Depuis la division en deux parties de l'examen du professorat des écoles normales, le programme du concours qui nous occupe s'est sensiblement étendu et chargé, surtout en mathématiques ; il ne saurait être assimilé convenablement par les aspirantes dont la culture mathématique était tout juste suffisante au moment de leur succès à la première partie ; il n'en exige pas moins de celles-ci un travail qui ne leur assure pas toujours, en deux années de préparation, les connaissances requises et qui souvent les surmène sans grand profit pour leur éducation scientifique. Le régime qui entre en vigueur l'an prochain atténuera ou supprimera ces inconvénients, grâce à une spécialisation des études qui permettra aux candidates de choisir la besogne la plus adaptée à leur acquis, la plus conforme à leurs aptitudes et à leurs goûts.

*Sciences mathématiques.*

Les notes de l'écrit varient de 4 à 44 — maximum 60 —; celles des leçons de 6 à 34 — maximum 40 —. 21 copies — exactement la

moitié — ont une moyenne inférieure à 7 sur 20; 14 notes de leçons — un peu moins de la moitié — sont inférieures à la moyenne.

Les mauvaises notes d'écrit tiennent surtout à la faiblesse de la composition de géométrie; les leçons médiocres ne se rattachent pas toujours aux parties nouvelles du programme. A côté des notes faibles méritées par les leçons faisant appel à la connaissance de la dérivée ou aux notions de géométrie descriptive, des leçons élémentaires d'algèbre et de géométrie ont été très médiocres, et c'est, croyons-nous, parce que les aspirantes n'ont pas su alors utiliser le savoir dont elles disposaient. Elles ont été bien plus troublées par leur inexpérience pédagogique que par leur ignorance relative du sujet à traiter. Cette année, dans le domaine des mathématiques, la différence a été plus marquée que de coutume entre les aspirantes ayant exercé et celles qui, jusqu'ici, n'ont été que des étudiantes.

Les mauvaises notes de leçons n'ont pas entraîné l'échec des candidates relevées par d'autres épreuves. La commission n'avait pas fixé un minimum au-dessous duquel les notes seraient éliminatoires; cette mesure s'explique par les considérations mêmes qui justifient la réforme, applicable en 1923, établissant une distinction entre les professeurs de sciences mathématiques et ceux de sciences physiques, chimiques et naturelles; ces considérations ne vaudront plus dans le nouveau régime.

D'une manière générale, c'est la première partie de la composition de géométrie[1] qui a été le mieux traitée; très peu d'aspirantes ont donné une solution correcte de la seconde; très rares sont les copies où ait été abordée la troisième, la question du sens des triangles n'a été résolue dans aucune. Les propriétés demandées ne sont qu'exceptionnellement établies avec la rigueur et la précision nécessaires; beaucoup d'aspirantes énoncent des propriétés qui leur paraissent évidentes et qu'il faudrait démontrer, d'autres qui sont inexactes. L'idée de sens, pour les triangles, n'apparaît pas bien nette; dans plus d'une composition, on compare les sens des deux triangles situés dans des plans distincts qui se coupent.

La question écrite d'algèbre et trigonométrie a été mieux traitée. 22 copies ont obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne (10) : 11 entre 15 et 18, les 11 autres entre 10 et 15. Certaines aspirantes n'ont pas fait la réduction.

$$r = \frac{2R \sin x \cos^2 x}{1 + \sin x} = 2R \sin x (1 - \sin x)$$

Quelques-unes cependant ont pu étudier la variation de $r$ après des calculs dont la longueur aurait dû les faire réfléchir; la plupart se sont perdues dans ces calculs. Les copies les plus faibles révèlent une ignorance inexcusable des formules les plus simples de la trigo-

1. Voir les sujets à la suite du rapport.

nométrie et de l'usage de la dérivée pour l'étude des variations.

Les critiques rédigées pour chaque leçon signalent assez souvent des qualités sérieuses d'exposition, une élocution correcte et facile, un souci heureux de méthode et de précision, assez souvent aussi des maladresses ou des défaillances qu'expliquent la nervosité, ou l'inexpérience, ou le recours à une mémoire non contrôlée par la raison. J'ai déjà parlé d'une insuffisance fâcheuse dans les connaissances qui entraîna quelquefois des erreurs graves ou des omissions regrettables. Fréquemment les idées générales ou essentielles ne sont pas nettement dégagées. C'est l'intérêt même de la leçon qui échappe à M[lle] A..., invitée à étudier les « Diverses symétries dans l'espace; leurs relations entre elles » et qui établira des propriétés ne se rattachant qu'indirectement à l'objet de cette leçon. C'est M[lle] B... qui ayant à traiter la question « Dérivée d'une fonction d'une variable. Calcul des dérivées », se bornera, après une définition trop sommaire de la dérivée, à calculer des dérivées de quelques fonctions particulières sans établir les règles fondamentales. Des candidates croient bien faire en s'évadant de la simplicité que leur imposerait l'état actuel de leurs connaissances. La détermination de la « place d'un nombre $a$ par rapport aux racines d'une équation du second degré non résolue » n'obligeait pas M[lle] X... à choisir des exemples trop compliqués et à instituer une discussion qui fut sans ordre ni clarté. Dans une leçon sur les figures homothétiques, M[lle] Y... adopte une définition dont elle ne s'est pas assimilé les conséquences : il en résulte une grande confusion dans ses démonstrations et dans l'établissement des propriétés étudiées.

### *Sciences Physiques.*

A l'écrit, 8 notes seulement (dont 4 très mauvaises) inférieures à la moyenne, 10. A l'oral 6 leçons seulement n'obtiennent pas la moyenne 10 et la plus faible est cotée 7. Et les bonnes notes abondent.

C'est que les questions posées ne causent aucune surprise, et qu'un candidat convenablement préparé doit pouvoir y répondre de manière satisfaisante. En fait, nos aspirantes possèdent bien leur cours et ont cessé d'être effrayées par les problèmes qui sont l'application immédiate du savoir dont elles disposent. Les problèmes ont donc été franchement et résolument abordés, et par presque toutes; les formules utilisées sont généralement exactes; mais que de calculs défectueux! que de résultats erronés! En physique on se meut avec peine dans les opérations traduisant en unités imposées la réponse à demi trouvée; en physique et en chimie peu de candidats achèvent leur travail.

En chimie organique, à l'oral comme à l'écrit, une trop large place est faite aux considérations théoriques; l'étude expérimentale des faits est, malgré son intérêt, tenue pour négligeable. Une leçon sur la glycérine, par exemple, ne fait pas la moindre allusion aux travaux de Chevreul et de Berthelot. Un professeur doit réagir d'autant plus énergiquement contre une tendance fâcheuse à manœuvrer exclu-

sivement des formules que les écoliers sont trop portés à perdre le contact des réalités et qu'ici ils y sont encouragés par leurs livres.

Ce n'est pas au surplus que les candidates renoncent à illustrer par de nombreuses expériences leurs leçons de physique et de chimie : elles s'y appliquent de leur mieux, secondées par la richesse des collections scientifiques au milieu desquelles elles sont placées, parfois aussi par la complaisance de suggestions éclairées et également bienveillantes. Et la plupart ne se montrent ni malhabiles ni empruntées. Il n'y a guère que la manipulation des instruments d'optique qu'on semble redouter : projeter une image est une difficulté qui arrête beaucoup de bonnes volontés et, cette année comme les précédentes, la leçon sur la dispersion de la lumière a été une leçon manquée.

### *Sciences naturelles.*

5 copies seulement, une leçon seulement, sont notées au dessous de la moyenne. J'ai déjà dit que nos candidates étaient laborieuses et généralement bien préparées.

Le savoir presque toujours satisfaisant révélé par les compositions écrites est réduit dans quelques copies à des notions sommaires en botanique, comporte assez fréquemment des lacunes en zoologie, (le rôle important de la phagocytose dans la destruction des tissus morts, l'intérêt qui s'attache à la variation des globules rouges chez les vertébrés n'ont été dégagés que rarement avec une netteté suffisante). J'ai d'autre part rencontré sur plusieurs copies une critique visant l'absence de tout dessin précisant les explications présentées.

Aux épreuves orales cependant nous n'avons noté que très exceptionnellement quelque répugnance à tracer au tableau les figures schématiques que réclamait telle ou telle partie de l'exposé. La plupart des candidates manient la craie avec autant d'aisance que la parole, et la rapidité de leur débit aurait souvent nui à l'efficacité de leur enseignement, si elles s'étaient adressées à de vrais écoliers. Leur érudition est presque toujours abondante et sûre; mais il semble qu'on récite des passages d'un bon livre ou d'un cours heureusement documenté qui auraient surtout retenu les résultats des recherches scientifiques les plus pénétrantes. Les écoliers sont, à bon droit, curieux des faits saillants de l'histoire d'un être vivant, des observations d'une pratique courante et facile, des applications familières qui se rattachent à l'étude proposée : il faut d'abord intéresser l'auditoire qu'on veut instruire.

Quelques leçons auraient permis aux aspirantes des « démonstrations expérimentales » si utiles à l'enseignement des sciences naturelles : comme leurs devancières, les candidates de 1922 se sont surtout servies des tableaux que possèdent les collections du lycée Janson-de-Sailly. Certaines cependant ont disséqué des graines, fait une part suffisante aux faits d'observation et d'expérimentation. L'innovation qui, dès l'an prochain, imposera à toutes les candidates des déter-

minations, des exercices pratiques, aura pour effet de les mettre en état de faire des leçons plus vivantes, plus intéressantes que beaucoup des leçons que nous avons entendues. Et dans les appréciations ne figureront plus des critiques ou des réserves comme les suivantes : absence d'enthousiasme dans un joli sujet ; manque de vie et de vigueur dans une question pourtant captivante pour les élèves ; esprit précis, mais trop didactique ; leçon plutôt trop savante, plus théorique que pratique.

Trois leçons d'économie domestique, accompagnées de préparations culinaires bien réussies, ont valu à leurs auteurs les compliments de leurs juges et des notes avantageuses.

### *Dessin.*

30 notes sont supérieures à la moyenne et comprennent deux 18 : 4 aspirantes arrivent à la moyenne (10), 8 ne l'atteignent pas.

L'ensemble des épreuves est donc satisfaisant. Le croquis coté a été généralement compris. Le dessin graphique, souvent maladroit, est moins bon : beaucoup d'aspirantes semblent peu familiarisées avec le maniement des instruments.

### *Sujets des épreuves écrites. — Mathématiques.*

I. *Algèbre et trigonométrie.* — Sur un cercle donné, de centre O et de rayon R, on prend deux points M et M′, symétriques l'un de l'autre par rapport à un diamètre fixe AA′; on désigne par $2x$ l'angle au centre *variable* AOM.

1° Évaluer en fonction de $x$, dans le triangle isocèle A′M′M, le périmètre $2p$, la surface S et le rayon $r$ du cercle inscrit.

Étudier les variations des trois fonctions $p$, $S$ et $r$ de la variable $x$, quand le point M décrit la demi-circonférence AMA′ (on ne demande pas la représentation graphique des variations de ces fonctions).

2° Soit I le centre du cercle inscrit dans le triangle isocèle A′M′M ; calculer en fonction de $x$ l'abscisse $d = \overline{OI}$ de ce point I sur l'axe A′A et étudier le déplacement du point I sur A′A.

Calculer, pour une valeur donnée de $r$, l'abscisse $d = \overline{OI}$ du point I ; en déduire l'expression de la puissance du point I par rapport au cercle donné et une construction géométrique de ce point (et par suite du triangle isocèle A′M′M) pour une valeur donnée de $r$.

II. *Géométrie.* — (Sujet commun aux aspirants et aspirantes.) On considère deux triangles égaux OAB, O′A′B (OA = OA′, OB = OB′, AB = A′B′) qui ont un sommet commun O et qui sont situés respectivement dans les plans distincts (P) et (P′).

1° Déterminer les positions du triangle O′AB′ pour lesquelles les droites AB et A′B′ sont dans un même plan, en supposant que le triangle OAB ainsi que le plan (P′) restent fixes et que le triangle OA′B′ tourne dans le plan (P′) autour du point O.

2° On suppose maintenant que toute la figure est fixe ; on écarte le cas où AB et A′B′ sont dans le même plan ; dans ces conditions, il

existe une sphère (S) et une seule passant par les quatre points A, B, A′, B′. Démontrer que cette sphère est coupée par les plans (P) et (P′) suivant des cercles égaux.

3° Démontrer que la sphère (S) passe par les symétriques $A_1$ et B″ des points A et B par rapport à l'un des plans bissecteurs des dièdres formés par les plans (P) et (P′) et que les triangles $OA_1B_1$, OA′B′ sont égaux mais d'orientation contraire.

## *Physique.*

I. Machine de Gramme, considérée comme génératrice de courant continu.

II. Un marteau-pilon est constitué par une masse (marteau) reliée par une tige à un piston circulaire de rayon R mobile dans un cylindre à axe vertical. La masse totale du marteau, de la tige et du piston est M. La partie supérieure du cylindre est ouverte à l'air libre, dont la pression est P; dans la partie inférieure du cylindre on fait arriver de la vapeur d'eau à une certaine pression $x$.

On demande :

1° Quelle doit être la valeur de cette pression $x$ pour que le marteau-pilon soit soulevé.

2° Quelle est l'énergie W d'un coup de ce marteau-pilon, correspondant à une course du piston de longueur $h$, sachant que, le piston une fois au sommet de sa course, tandis que, au-dessus de lui, règne toujours la pression P, on met la partie inférieure du cylindre en communication avec un condenseur où la pression max ma de la vapeur d'eau a pour valeur $p$.

3° Quelle est la vitesse $v$ du marteau au moment du choc, les frottements étant supposés négligeables.

4° Quel nombre $n$ de coups de ce marteau faudra-t-il frapper sur un bloc de fer de masse $m$, de chaleur spécifique $c$, pour élever sa température de $t$°, en supposant que toute l'énergie des coups de marteau soit transformée en chaleur au profit du bloc de fer.

*Application numérique* :

$c = 0{,}1$ calorie par gramme; $t = 10°$.

$R = 14$ centimètres; $M = 6$ tonnes; $P = 1$ mégabarye,

$p = \frac{1}{10}$ de mégabarye; $h = 15$ décimètres; $m = 20$ kilogrammes;

On prendra :

$$\pi = \frac{22}{7}\text{; J (équivalent mécanique de la calorie)} = 4{,}18 \times 10^7 \text{ c. g. s.;}$$

$$g \text{ (accélération due à la pesanteur)} = 980 \text{ c. g. s.}$$

On calculera :

1° $x$ en mégabaryes, puis en hectopièzes, puis en kilogrammes-poids par centimètre carré;

2° W en joules;

3° $v$ en mètres par seconde.

*Nota.* — Il sera tenu compte des simplifications, de la rapidité et de la netteté apportées dans les calculs numériques.

### *Chimie.*

I. Méthylamines. — Aniline. — Toluidines. — Généralités sur les amines. (On laissera de côté la question des matières colorantes.)

II. Dans une préparation de méthylamines, on a obtenu un mélange gazeux, formé des trois méthylamines, qui occupe un volume de 288 centimètres cubes, sous pression 76 et à une température voisine de 20° pour laquelle le volume occupé par une molécule-gramme d'un corps gazeux est de 24 litres.

*a.* Calculer le volume et la masse d'azote contenu dans le mélange.

*b.* Calculer le volume de liqueur titrée d'acide sulfurique qui peut être neutralisée par le mélange gazeux. La liqueur contient 9 gr. 8 de $SO^4H^2$ par litre. Montrer que le résultat est indépendant de la composition du mélange.

*c.* On fait passer le mélange gazeux sur de l'oxyde de cuivre chauffé, et on prend les dispositions nécessaires pour mesurer les masses de gaz carbonique et de vapeur d'eau formés. On trouve pour $CO^2$, 0 gr. 88; et pour $H^2O$, 0 gr. 684. Calculer, à l'aide de ces données, la composition du mélange. Le problème est-il déterminé?

*d.* Pour justifier la dernière conclusion, on calculera, s'il y a lieu, la masse de vapeur d'eau à l'aide des deux autres données : 0 gr. 88 de $CO^2$ et le volume 288 centimètres cubes.

$C = 12$; $O = 16$; $H = 1$; $S = 32$; $Az = 14$.

### *Sciences naturelles.*

*Zoologie.* — Constitution, origine et rôle des globules rouges et des globules blancs du sang chez l'homme et les vertébrés.

*Botanique.* — Principaux types de reproduction chez les Muscinées.

### *Dessin géométrique.*

*Une targette.* — On demande :

1° Le croquis coté de cet objet (plan, profil, élévation);

2° Une mise au net d'après ce croquis.

Le croquis devra être fait entièrement à main levée, sans le secours d'aucun instrument.

La mise au net sera exécutée à l'aide d'instruments; l'échelle choisie par l'aspirante sera indiquée

Des détails explicatifs pourront être fournis par des figures complémentaires.

Ces dessins — au crayon ou à l'encre, au gré des aspirantes — seront présentés sur une même feuille de papier mesurant 24 + 32 environ.

# Chronique de l'enseignement primaire en France.

---

L'instituteur, serviteur de la société (Allocution prononcée par le directeur de l'École normale de Poitiers à l'assemblée annuelle de l'association amicale des anciens élèves de cette école). — En entrant ici, vous le constatiez tout à l'heure, chacun de vous sent revivre ses dix-huit ans, les revoit laborieux et pensifs et surtout ardents et joyeux; il les entend rire après le travail, s'égayer et chanter, comme les êtres jeunes et les êtres ailés saluent à l'aurore la lumière et la vie.... Les plus éloignés de leur adolescence sont peut-être ceux qui en gardent les souvenirs les plus frais et qui éprouvent le plus doux ou le plus mélancolique plaisir à les évoquer. Permettez donc à l'ancien que je suis de ressusciter quelques-unes de ses heures d'école normale et de se retrouver avec les camarades et les professeurs, un jeudi de juillet 1888, jour d'excursion botanique, au sommet du Puy-de-Dôme en contemplation devant l'un des plus beaux panoramas de France.... Ce qui m'a frappé ce jour-là, autant que l'immensité et la spendeur du spectacle, c'est la montagne elle-même avec les souvenirs et les réflexions qu'elle éveillait en moi, c'est la lourde et puissante bâtisse du haut de laquelle nous pouvions contempler la magnifique plaine de la Limagne, la chaîne des 50 volcans avec leurs cratères arrondis en immenses coupes, et, par delà, des étendues à l'infini.... Nous étions sur la tour de l'Observatoire; et là, un ancien normalien, un de nos plus laborieux aînés, installé dans l'édifice, nous accueillait fraternellement, mettait à notre disposition longues vues et télescopes, et nous faisait admirer les merveilles de la terre et du ciel. Puis, répondant à nos questions, il nous parlait de sa vie de labeur dans cette solitude; et il nous montrait comment il observait et notait avec une précision méticuleuse les variations barométriques, caloriques, hygrométriques, électriques, afin de renseigner téléphoniquement la Faculté des Sciences et de prévoir et d'annoncer aux gens de la plaine les changements de température et surtout la pluie et les orages. Et la personne simple et modeste de notre ancien camarade grandissait à nos yeux, et sa tête méditative s'embellissait pour nous d'un prestige rayonnant : nous voyions en lui un savant qui, loin du monde, dans le silence des sommets ou dans le fracas des éclairs et des nuées, cherchait à pénétrer

ou à surprendre les secrets de la nature, afin d'arriver peut-être un jour à dominer les éléments [1]....

Tandis que cet anachorète de la science nous expliquait que l'Observatoire du Puy-de-Dôme s'élève sur les ruines d'un temple dédié par les Gaulois à leur terrible dieu Teutatès, puis consacré à Mercure par les Gallo-Romains, nous nous disions que chaque époque de l'humanité pensante a ses temples, ses prêtres et ses fidèles, et que la nôtre — que des aveugles ou des calomniateurs disent incroyante et sans idéal — est peut-être celle qui compte le plus de fervents et même de martyrs qui sacrifient chaque jour à la science, cette « Nouvelle Idole », de qui ils attendent, et non en vain, les perpétuels miracles qui transforment la face du monde, domptent les forces hostiles de la nature, sauvent des existences auparavant condamnées, exaltent, ennoblissent la vie des hommes.... Nos vingt ans prenaient alors la résolution d'être de leur siècle, de se dévouer, eux aussi, selon leurs modestes moyens, à la science, à la vérité, au progrès.

En un temps où la religion dominait la vie, où les pratiques du culte gardaient leur très ancienne importance sociale, l'instituteur, alors comme toujours serviteur consciencieux de la société, se faisait l'humble collaborateur du prêtre, tour à tour sonneur de cloches, marguillier, chantre au lutrin, joueur d'orgue ou d'harmonium. Mais les croyances et les pratiques religieuses ont perdu leurs caractères d'obligation et de généralité pour devenir de plus en plus personnelles et intimes; et la société s'est laïcisée. Dans l'impossibilité de satisfaire à la fois catholiques, protestants, juifs et libres penseurs, l'État a dû se désintéresser de la prière.

Il ne la méprise pas; il ne cherche pas à l'abolir, comme on l'a prétendu; mais il la considère comme une affaire privée, libre et respectable, ainsi que toute manifestation de la pensée, ainsi que toute aspiration vers le juste et le mieux, ou, comme disent les mystiques, tout élan vers un monde meilleur. Il respecte la liberté de conscience comme une des plus difficiles et des plus lentes conquêtes de la dignité et de la souffrance humaines; il entend qu'aucune tyrannie ne pèse plus sur elle; et il laisse aux confessions diverses et à leurs ministres le pouvoir et le soin d'entretenir à leur gré le feu sacré des antiques croyances.

Alors que s'accentuent, chez les uns, les divergences des opinions religieuses et que, chez d'autres, s'affaiblit ou disparaît la foi de jadis, la société d'aujourd'hui voit grandir en elle des obligations précises sur lesquelles tout le monde est d'accord. Elle a l'impérieux devoir de défendre et d'accroître la vie physique et morale de la race; et l'État devient de plus en plus le préparateur de la jeunesse à toutes les professions, le conservateur de sa santé, le guide vigilant de sa

1. Ce camarade a d'ailleurs publié un très intéressant travail sur la formation de la grêle.

force. Il faut qu'il soit de plus en plus éducateur, hygiéniste, médecin agronome, philanthrope. Dans chaque commune, un homme le représente tout particulièrement et s'efforce d'assumer la plupart des lourdes obligations de l'heure présente, c'est l'instituteur.

Les écoles normales — qui ont pour mission de former cet éducateur de la société moderne — ne sont plus de simples séminaires de novices en pédagogie, que l'on installait parfois loin des villes bruyantes et dangereuses, en des lieux de paix et de méditation, et, dans les cités, en de vieux monastères ou des doyennés bien clos; elles deviennent de plus en plus des ateliers et des laboratoires, avec champs d'expériences, de vastes maisons ouvrant largement sur les avenues du labeur national et se laissant pénétrer par les souffles du dehors.

Cet été, M. l'Inspecteur sanitaire de la ville a fait à nos élèves de 3e Année des conférences sur l'hygiène alimentaire, suivies de visites à l'abattoir, conférences et visites destinées à former des préposés-marqueurs pour les boucheries de la campagne où ne se fait nulle visite sérieuse des bêtes abattues et des viandes à consommer. Lors du dernier exercice pratique à l'abattoir, j'ai été agréablement surpris de constater que nos jeunes gens discernaient, à première vue, la nature et la qualité des viandes et surtout les signes caractéristiques des principales maladies qui les rendent insalubres.

Le médecin de l'école normale me disait dernièrement en revaccinant une promotion : « Cette opération n'est pas difficile; mais il y a des précautions d'antisepsie à prendre. L'instituteur est tout désigné, loin des centres, pour remplir cette fonction. » Je lui répondis : « Nos élèves sont déjà quelque peu vétérinaires; un progrès de plus, et ils arriveront peut-être à donner la main au médecin. »

Le lendemain, le professeur d'agriculture me répétait : « Nous comptons sur l'instituteur pour diriger les champs de démonstration, pour répandre les bonnes méthodes et recommander les meilleures pratiques agricoles. »

En quittant l'ingénieur-agronome, j'eus un entretien avec le commandant chargé de l'instruction militaire du 3e degré; et cet officier, aussi bienveillant que distingué, me déclarait : « Ça marche, ces jeunes gens vont bien.... Si le malheur voulait que la nation dût s'armer de nouveau pour la défense de ses droits, elle ferait appel plus que jamais au dévouement des maîtres de la jeunesse. »

Des instructions relatives à la réforme profonde des écoles normales, il se dégage cette idée, l'école du xxe siècle, l'école française d'après guerre doit former des producteurs éclairés; il faut que l'instituteur puisse suffire aux multiples tâches de l'instruction élémentaire et de l'éducation sociale il sera donc instructeur des enfants, hygiéniste, officier, éducateur de la nation, et par conséquent à la fois savant et philosophe. Aussi nos programmes se sont enrichis de cours de sociologie et de philosophie scientifique, d'exercices de recherches historiques et surtout d'expériences de physique, de manipulations

de chimie, de dissections de sciences naturelles. Si bien que, certains jours, vous pourriez voir nos élèves, penchés sur le microscope, étudier la structure des fibres végétales ou animales, ou, le scalpel à la main, disséquer un insecte, ou encore, inclinés vers la table d'opération, regarder le professeur ouvrir une couleuvre, en étaler les vertèbres et les muscles, séparer les organes, en montrer la forme originale faire constater l'élasticité des tissus....

Dans la salle de physique, un autre professeur apprend aux élèves à se servir des appareils et à expérimenter avec une précision mathématique. De même, en chimie, on recherche les éléments constitutifs des corps; on les isole, on les pèse, on les mesure....

L'enseignement abstrait et l'école trop livresque d'autrefois se transforment profondément. Si vous visitiez la maison un jour de travail, vous seriez tenté de dire comme un des anciens à qui j'avais montré nos salles de manipulations : « On turbine dans cette usine. »

Mes chers camarades, je remercie bien vivement notre bureau et particulièrement notre aimable et dévoué président, d'avoir proposé, et l'assemblée générale d'avoir voté un don de 250 francs en faveur de l'école normale. Nous avions songé d'abord à en faire le premier versement destiné à un voyage d'agrément et d'étude; mais, à l'heure actuelle, vu le prix des places en chemin de fer ou en voiture et celui des journées d'hôtel, nous dépenserions beaucoup pour n'aller pas bien loin et ne rien voir de bien nouveau.

Dès que les voyages à l'étranger redeviendront à notre portée, nous serons heureux d'y songer et de pouvoir passer quelques jours au delà de la frontière pour compléter d'une manière intéressante nos connaissances sociales et élargir l'horizon natal.

Mais aujourd'hui, élèves et professeurs ont la sagesse de sacrifier l'agréable à l'utile; et ils vous remercient de leur permettre d'améliorer notre insuffisant outillage scientifique par l'acquisition de microscopes, de trousses et de menus instruments qui nous aideront à « turbiner » de mieux en mieux dans notre modeste usine.



Consultations de nourrissons dans les Écoles normales d'institutrices (extrait du rapport annuel de la directrice de l'école normale d'institutrices de Nantes). J'ai exposé dans mon rapport de l'an passé, l'histoire de la création de notre « Consultation de nourrissons et d'enfants d'âge scolaire » ouverte le 1er février 1920, et montré l'intérêt professionnel qu'elle présentait pour nos élèves-maîtresses qui y trouvent, avec une véritable école d'application de leur cours de puériculture et d'hygiène générale, toutes les ressources pratiques propres à les préparer à la lutte contre la mortalité infantile et la tuberculose, ces deux fléaux qui sévissent si cruellement dans notre région bretonne. Comme je le prévoyais, la prospérité de cette « Consultation » a rapidement dépassé nos espérances : du 1er janvier

au 31 décembre 1921 nous avons inscrit 131 enfants nouveaux et à la date de ce jour j'en relève 170 sur notre registre matricule.

Ce magifique résultat est dû pour la plus grande part aux docteurs. Mais l'activité des élèves-maîtresses est aussi un facteur important de ce succès. Si les soins éclairés du médecin sauvent des existences. — nous n'avons perdu aucun enfant en 1921 — le travail intense des élèves n'a pas peu contribué à opérer dans « l'habillage » des bébés une réforme favorable à leur développement : nous avons triomphé de l'antique et tenace « maillot », en offrant aux nombreuses mamans qui résistaient à nos conseils, la première série des vêtements de laine dont elles devraient désormais revêtir leurs bébés. C'est ainsi qu'en trois mois il a été distribué 60 culottes tricotées par les élèves et autant de paires de bas et de chaussons, sans compter les brassières et autres objets de layette donnés au fur et à mesure des besoins. Une bienfaisante émulation entre les mamans a fait le reste et ce nous est une vraie joie de constater la belle santé des bébés, traduite sur leur carnet individuel par la courbe de leurs poids mensuels, et de les voir maintenant habillés suivant les règles de l'hygiène et du bon goût.

Nos ressources se sont accrues suffisamment au cours de l'année 1921 pour nous permettre d'étendre le champ de notre action. Les recettes se sont élevées à 910 fr. 50 et les dépenses à 458 fr. 60 soit un excédent de recettes de 496 fr. 85. Pour 1920 l'excédent n'était que de 107 francs. « L'Office central des œuvres sociales d'assistance » nous a alloué 200 francs en 1920 et 300 francs en 1921. Les autres recettes proviennent de dons particuliers d'amies de l'École, de souscriptions d'élèves et de la vente de quelques lots non réclamés de la tombola de 1918. Quant aux dépenses, elles se répartissent à peu près comme il suit : 50 francs de produits pharmaceutiques, 160 francs de secours en espèces et 230 francs de laine à tricoter et fournitures de mercerie pour la confection d'objets de layette. Le 22 décembre dernier nous avons donné aux mères assidues à la « Consultation » une fête enfantine qui s'est terminée par la distribution de jolis vêtements confectionnés au cours de l'année en vue du Noël des nourrissons. 90 enfants ont participé à la distribution : la valeur des vêtements offerts dépassait 1 800 francs.

---

# A travers les périodiques étrangers.

## Italie.

*Années* 1921 *et* 1922. — Ces notes étant les premières consacrées ici à la presse italienne, il ne sera peut-être pas superflu de donner dans chaque série de faits quelques explications préliminaires. On voudra bien excuser la longueur inusitée de quelques-uns de ces développements par la nécessité d' « enchaîner » les événements actuels et de les éclairer dans une certaine mesure par le tableau rapide de la situation antérieure.

I. Politique scolaire. — L'école italienne est régie par un grand nombre de lois et règlements dont l'opinion réclame en ce moment même la coordination et l'unification. Dans la complexité de cette législation, on distinguera tout d'abord la loi organique primitive dont les éléments essentiels subsistent, c'est la loi Casati de 1859; puis la loi Orlando, du 8 juillet 1904 et la loi Danco-Credaro du 4 juin 1911.

L'instruction primaire en Italie est obligatoire, gratuite; et, dans certaines conditions, laïque; la laïcité a été définie par le règlement de 1908 qui établit que l'enseignement religieux ne peut être donné que sur avis conforme de la majorité du conseil municipal, à certains jours et heures fixés en conseil départemental et par un maître qui accepte volontairement cette tâche supplémentaire.

En principe, l'école primaire comprend quatre années fondamentales. Par adjonctions successives on a créé les 5e et 6e années qui constituent, de par la loi Orlando de 1904, le *corso popolare*.

La réalité est assez loin encore de la théorie : Luigi Fasolo dans les *Diritti della Scuola* (année 1921, nº 21) en faisait un tableau peu flatteur et qui semble malheureusement véridique; le corso popolare ne fonctionne, et médiocrement, que dans un petit nombre de communes; la 4e classe existe dans un nombre de communes un peu plus grand, mais souvent avec un horaire alternatif (c'est-à-dire que le même maître faisant des cours différents, on réunit les enfants successivement dans la même école, en réduisant pour chaque groupe la présence en classe à trois ou plutôt deux heures quotidiennes). Dans la plu-

part des communes, l'école est réduite aux trois premières classes, disposées elles-mêmes en horaires alternés. Mais le fait le plus grave c'est que, même ainsi réduite, l'obligation scolaire n'est pas observée et d'abord par manque d'écoles : si dans les régions septentrionales leur nombre est satisfaisant (1 par 200 habitants dans la province de Novare) il est loin d'être suffisant dans le Sud et dans les îles, où il y a à peine une école pour 700 habitants. Les écoles mêmes sont laissées dans les régions méridionales dans le plus grand abandon. La proportion des recrues illettrées atteint 80 p. 100 dans la Basilicate et dans les Pouilles.

On a volontiers attribué la situation médiocre de l'enseignement primaire au fait qu'il était entièrement sous l'autorité des communes. L'objet principal de la loi du 4 juin 1911 fut d'enlever une grande partie des écoles aux communes, et spécialement aux communes pauvres et d'en donner l'administration non à l'État, — les catholiques ne l'auraient pas admis, — mais à la province. On ne laissa l'école qu'aux grandes communes (chefs-lieux et sous-préfectures). — Au 1er janvier 1921, il y avait 270 de ces communes autonomes avec 23 000 instituteurs et 7 885 communes administrées scolairement par la province, avec 60 000 instituteurs (*Corriere delle Maestre*, 15 juillet 1921); parmi ces dernières, 29 000 étaient chargés de classes alternées ou dédoublées à horaires réduits (*Diritti*, 22 janvier 1922).

Depuis longtemps l'opinion demande une refonte des institutions scolaires. En Italie comme dans la plupart des pays belligérants, il a semblé un instant que la fin de la guerre allait marquer le commencement d'une ère nouvelle, d'une large rénovation par l'école; et le mot d'ordre général fut : l'Italie est maintenant faite; il faut faire le peuple italien. Mais on sait les graves difficultés politiques et économiques dans lesquelles se débat notre sœur latine, la violence des luttes de partis, l'instabilité ministérielle. Dans les deux années qui nous occupent ici, l'Instruction publique a vu passer trois ministres : Benedetto Croce le philosophe célèbre, ministre dans le cabinet Giolitti (11 juin 1920-2 juillet 1921); Orso Mario Corbino, connu par ses travaux d'électrotechnique, directeur de l'Institut de physique de l'Université de Rome, ministre dans le cabinet Bonomi (4 juillet 1921-5 février 1922), Antonino Anile, professeur d'anatomie à l'Université de Naples, ministre dans le cabinet Facta (26 février 1922). Dans les âpres luttes politiques, l'école a été souvent discutée, non tant peut-être par souci des réformes à y introduire que comme enjeu dans la mêlée des partis. Or l'événement dominant dans la vie politique italienne d'après guerre a été la création du parti populaire, formé le 18 janvier 1919, à l'appel du maire sicilien Don Sturzo, recruté parmi les catholiques avec l'autorisation tacite du pape; ce parti de caractère démocratique, et qui a pris pour emblème le fameux bouclier des communes italiennes en lutte contre les Césars teutons ainsi que leur mot d'ordre « libertas », tend à jouer dans la politique italienne le

rôle du Centre dans la politique allemande : celui d'arbitre entre les partis, si bien qu'il est difficile à un gouvernement de se passer de lui et qu'il sert de pivot à toute combinaison ministérielle. Très souple, très avancé au point de vue social et économique, il n'est intransigeant que dans la question scolaire : décentralisation, retour de l'école à l'administration communale, égalité de l'enseignement privé et de l'enseignement public, tels sont quelques-uns des points du programme qui se couvre de la formule démocratique : *liberté de l'enseignement.*

L'occasion de la grande lutte des partis pour ou contre cette *liberté* a été la fameuse question de l'*examen d'Etat* (esame di Stato).

Jusqu'ici le principe qui domine la vie scolaire italienne était : le savoir d'un élève est évalué par l'école même dont il a suivi le cours; dans la généralité des cas, ce savoir est déterminé par la moyenne des notes annuelles; si un examen est nécessaire, il est passé dans l'école même, devant les maîtres qui connaissent l'élève et l'ont vu travailler. Il n'y a donc que des examens de fin d'année et de fin d'études, qui donnent droit de passer au degré supérieur d'enseignement ou de poser une candidature à un poste de fonctionnaire.

L'école primaire donne à la fin de la 4ᵉ classe le *compimento*, de la 5ᵉ la *maturità*, de la 6ᵉ la *licenza*; ces deux derniers titres permettent d'entrer à l'école moyenne, qui à son tour délivre des *licenze* et *maturità* donnant le droit d'entrée à l'Université. Les écoles privées qui fournissent certaines garanties sont assimilées « pareggiate » aux écoles publiques du grade correspondant et leurs diplômes confèrent les mêmes droits. C'est ce système que le ministre Benedetto Croce entreprit d'abolir.

Philosophe de haute valeur, logicien et critique, il conçut un plan de réorganisation totale de l'école italienne; mais homme d'étude et de cabinet, il négligea de prendre l'avis des fonctionnaires intéressés et de leurs représentants et, peu compris ou systématiquement méconnu, s'attira l'opposition passionnée des puissantes fédérations secondaires et primaires; professeur, peu au courant des mœurs parlementaires, il laissa présenter isolément le projet sur l'examen d'État, sans le placer dans le cadre général des réformes d'ensemble et le livra dès l'abord à la violence des partis.

Son projet comprenait : la réforme de l'obligation scolaire étendue, désormais, de la 3ᵉ à la 6ᵉ classe; la construction d'écoles par le vote d'un crédit de 600 millions à employer en quinze ans; l'instruction des adultes illettrés; la réorganisation de l'école par la fixation du nombre d'heures obligatoires pour un poste normal à 25 par semaine; le choix du personnel enseignant et directorial non d'après les titres mais après examen; le statut juridique des fonctionnaires de l'enseignement public.... Ces divers projets n'ont été connus que par des communications officieuses; la publication isolée et prématurée de l'*esame di Stato* a laissé dans l'ombre toute cette activité réforma-

trice; administration et pédagogie ont succombé devant les luttes politiques.

Le projet de loi sur l'examen d'État prescrit en son article premier (texte du *Bulletin officiel* du ministère de l'Instruction publique; supplément au nº 26) :

On ne peut accéder à la première classe des écoles moyennes de premier et second degré... que par un examen de maturité — on ne peut accéder aux universités et instituts d'enseignement supérieur que par un examen de maturité — est aboli l'examen de maturité de l'école primaire institué par la loi du 8 juillet 1904, est aboli tout examen de licence dans les écoles moyennes et normales.

Cette loi signifie la suppression des examens de fin d'études, l'établissement d'examens d'entrée, par conséquent le transfert du contrôle du degré inférieur au degré supérieur, le contrôle d'une école par le personnel de l'école du degré supérieur; tel était du moins au point de vue administratif et pédagogique le résultat de cette mesure. Mais politiquement cela signifiait l'égalité complète des élèves, provenant des établissements les plus divers, devant une commission d'examen qui ignorait cette provenance, l'égalité complète de l'enseignement privé et de l'enseignement public. C'était le triomphe des *popolari*, la concession promise par le président du conseil Giolitti pour prix de leur appui. Et cette question pédagogique devenait « pour un moment la plus grosse question politique italienne » (*La Cultura*, Rome, 15 novembre 1921).

Dans son rapport au roi pour proposer la dissolution de la Chambre des Députés (avril 1921), Giolitti lui-même la mettait en évidence : « L'État doit avoir la haute direction de l'enseignement et le contrôler efficacement par l'examen d'État, mais il ne doit pas supprimer toute activité légitime de qui apporte à l'enseignement de sérieux éléments de progrès. » Réellement les élections se firent, dans une certaine mesure, pour ou contre la liberté de l'enseignement et l'examen d'État — singulière et malheureuse fortune d'un problème pédagogique! Longtemps encore après les élections, les commissions parlementaires devaient s'occuper de ce problème qui remplit la presse pédagogique pendant toute l'année 1921. Les partisans du ministre (Giovanni Gentile dans *La Cultura*; Spectator, rétrospectivement dans *Levana*, janvier 1922) affirment que son projet n'a pas la signification politique qu'on lui prête et qu'il entend seulement renforcer le contrôle des élèves et des maîtres, relever le niveau des études. Les adversaires, les fédérations de fonctionnaires et leurs organes et notamment les *Diritti della Scuola* l'accusent avec véhémence de faire le jeu des partis cléricaux, de livrer l'école à l'église, de rabaisser les maîtres des divers degrés par une défiance outrageante pour leur dignité professionnelle. Au milieu même de la bataille, la chute du cabinet Giolitti entraîne la retraite du ministre; son successeur Corbini retouche et adoucit le projet qui n'arrive même pas au seuil de la Chambre car le

ministère disparaît à son tour; un autre projet est préparé dans l'indifférence générale, car d'autres problèmes agitent désormais le monde de l'enseignement : au premier rang, la question des salaires et des retraites.

II. Traitements et Retraites. — Les traitements italiens sont actuellement inférieurs à ceux des fonctionnaires correspondants d'autres pays de l'Europe occidentale. Si nous feuilletons le supplément du nº 49 (8 décembre 1921) au *Bulletin officiel* du ministère de l'Instruction publique d'Italie, nous trouvons par exemple les chiffres suivants pour l'année 1921-1922 : inspecteurs généraux de l'enseignement primaire 10 500 à 11 500 lires; provéditeurs (chefs de l'enseignement dans leur province) maximum 13 000; inspecteurs primaires, maximum 9 600; au commencement de 1921, les instituteurs ruraux avaient un traitement compris entre 3 400 et 5 900 lires.

Étant données la dépréciation de la monnaie italienne, et la cherté de la vie plus grande encore en Italie qu'en France, on comprend le malaise qui a pu régner dans cette période d'après guerre parmi les membres de l'enseignement primaire. Dans un pays agité par de violentes luttes intestines, au milieu des coups de main des communistes et des fascistes, dans un État où les fonctionnaires de divers ordres ont donné l'exemple de la lutte ouverte contre le gouvernement, on peut louer la modération dont ont fait généralement preuve les membres de l'enseignement primaire. On note çà et là, dans cette période troublée, des manifestations isolées contre certaines communes trop peu soucieuses de remplir leurs obligations; puis un essai de grève démonstrative d'une journée, qui fut d'ailleurs loin d'être générale, le 11 juin 1921, pour obtenir l'égalité de traitement — qui ne fut d'ailleurs pas concédée — avec les fonctionnaires possesseurs des mêmes titres; une autre grève démonstrative d'une journée, moins générale encore que la précédente le 12 avril 1922.

Les deux grandes revendications du corps enseignant dans cette période étaient : la péréquation des traitements et la réforme du système des retraites (*Monte Pensioni*).

Par indemnités successives, les fonctionnaires d'ordres divers avaient obtenu une amélioration importante de leur situation; mais la cherté de la vie augmentant toujours, le gouvernement résolut de remanier profondément l'administration; ce fut le projet de loi sur la « réforme de la bureaucratie », préparé par le ministère Giolitti, remanié par son successeur et présenté à la Chambre par le cabinet Bonomi le 30 juillet 1921. Ce projet prévoyait la réduction du nombre des fonctionnaires par l'élimination des inaptes (commencée le 20 octobre 1921 par la formation dans les divers ministères de commissions de licenciement), par la simplification et la décentralisation de l'administration, par la suppression des organes non indispensables; et comme conséquence des économies ainsi réalisées, il attribuait aux fonctionnaires conservés

des augmentations *mensuelles* variant de 120 à 200 lires par mois.

Les instituteurs demandèrent à être compris dans le projet de loi. Ils y voyaient deux avantages : une augmentation notable de traitement; et surtout la reconnaissance de fait de leur qualité de fonctionnaires d'État. Actuellement administrés soit par les communes, soit par les conseils provinciaux, ils ont encore un caractère hybride et ne profitent pas des avantages attachés à la situation d'employés de l'État. Cette revendication repoussée par le gouvernement, accueillie par la commission parlementaire, a été finalement écartée par la Chambre après une discussion de quatre jours, le 5 août 1921. En compensation, la Chambre attribuait aux instituteurs une indemnité *annuelle* de 400 lires pour les maîtres urbains, de 500 pour les maîtres ruraux.

Avec cette dernière augmentation, un instant refusée par le Sénat — ce qui causa l'agitation du 12 avril 1922 à laquelle il était fait allusion tout à l'heure — le traitement des instituteurs italiens s'établit comme suit (d'après Roberto Gruppioni, dans la *Roma scolastica* du 19 juillet 1922) non compris l'indemnité temporaire de cherté de vie de 200 lires par mois à partir du 1er juin 1920 :

Localités de moins de 5 000 habitants : de 3 910 à 6 410 lires (après vingt-sept années de service); de 5 000 à 10 000 habitants : 4 010 à 6 510; de 10 000 à 20 000 : de 4 110 à 6 110 et ainsi de suite jusqu'à la catégorie au-dessus de 100 000 habitants, dont le traitement s'échelonne de 5 010 à 7 510 lires; il faut remarquer d'autre part que certaines communes scolairement autonomes ont fait à leurs instituteurs des situations plus larges; ainsi le maximum donné par Bologne est 9 600 lires, par Turin et Rome 10 600, par Gênes 11 000, par Milan 15 000; tandis que la première par la population de toutes les cités italiennes, Naples riche de 780 000 habitants, alors que Milan n'en a que 718 000 et Rome la capitale 689 000, Naples n'attribue à ses instituteurs que le maximum de 9 200 lires.

Les retraites des instituteurs sont fournies par une caisse particulière appelée le *Monte pensioni*, organisme indépendant, autonome, alimenté par les versements des instituteurs, administré strictement d'après les principes d'une caisse d'assurances. D'après le dernier rapport publié (*Corriere delle Maestre*, 15 janvier 1922) le nombre des maîtres inscrits était de 68 000 (ceux inscrits aux caisses communales sont 13 661); l'augmentation importante des traitements a produit une augmentation correspondante dans ses recettes : 43 millions de lires contre 14 millions dans l'exercice précédent; les retraites distribuées dans le même temps furent au nombre de 10 000 d'un montant total de 7 millions et demi; les réserves en fin d'exercice étaient de 336 millions de lires; les frais d'administration s'étaient montés à un demi-million.

Une des caractéristiques de cette caisse d'assurances, c'est qu'elle attribue des pensions non d'après le traitement final mais d'après le

traitement moyen des assurés. Les retraités actuels, ayant débuté sous les lois de 1876 ou 1886, qui donnaient 550 lires (puis 770) aux maîtres des écoles de garçons, 366,66 (puis 560) à ceux des écoles de filles ont actuellement des retraites très faibles dont le montant augmente lentement. Ainsi la retraite moyenne qui était en 1915 de 1 061 lires, fut en 1918 de 1 076, en 1920 de 1 120 lires. C'est dire que les augmentations actuelles ne feront sentir leur plein effet que dans une trentaine d'années.

La modicité des retraites avait depuis longtemps suscité une certaine agitation dans le personnel enseignant et causait un trouble profond dans l'administration de l'école. Les vieux maîtres s'attardaient dans le service, restant en fonctions même au delà de soixante-dix ans, pour repousser le plus loin possible le moment où ils devraient vivre dans cette pénible période d'après guerre, avec 1 000 ou 1 500 lires par an. De là un encombrement des postes, un chômage forcé pour les débutants. D'une enquête faite par les *Diritti della Scuola* (2 avril 1922) il résulte que le nombre des débutants sans postes est en moyenne annuellement de 8 917 peincipalement par suite des trop rares mises à la retraite. Pour faire cesser cet encombrement un décret — qui parut cruel — prescrivit le 21 septembre 1919 la mise à la retraite d'office à partir du 1er juillet 1922 de tous les instituteurs ayant quarante-cinq ans de service et soixante-cinq ans d'âge. C'était rendre plus urgente encore la réforme de la caisse des retraites.

La discussion de cette réforme a été suivie avec anxiété par la presse pédagogique primaire. Après un peu plus d'une année de discussion en commission parlementaire mixte, où les associations primaires étaient représentées, un projet de loi a été présenté à la Chambre le 1er décembre 1921; retardé par les graves questions de l'heure, conférences internationales, luttes sociales, crises ministérielles, il est venu enfin en discussion le 20 juin et après une semaine de discussions suivies passionnément par la presse, il a été voté par les Chambre des députés par 241 voix contre 15, le 25 juin 1922.

Par cette loi — dont il faut attendre la ratification par le Sénat — la caisse des retraites des instituteurs italiens reste un organisme spécial, en dehors du système de retraites des fonctionnaires d'État. La retraite est de droit après vingt-quatre ans, six mois et un jour de service utile; à titre exceptionnel la pension normale peut être donnée après vingt années (révocation, retraite d'office, suppression d'emploi). Le montant de la retraite dépend de l'âge, du temps de service et des traitements reçus. La loi reconnaît la validité des services dans l'armée et pendant la guerre. Elle admet comme base pour le calcul des retraites les traitements de 1920-1921 avec l'indemnité de résidence de 1919 soit 3 600 francs comme traitement de début. La retraite est calculée en additionnant toutes les sommes reçues par l'intéressé (en supposant que dès le début de sa carrière il ait été payé selon l'échelle de 1919-1920) en prenant les neuf centièmes du total. Ainsi un maître de

soixante ans d'âge et quarante ans de service dans une commune rurale et qui a eu une carrière normale verra maintenant sa pension décomptée avec 3 600 lires de traitement initial (3 600 × 40) plus l'augmentation de 500 lires après trois ans (500 × 37) etc. soit au-total 75 815 lires dont les 9 centièmes sont 6 823, somme réduite à 6 100 lires, car la pension ne doit pas dépasser la moyenne des émoluments (*Diritti della Scuola*, 15 juillet 1922).

Mais même avec cette restriction, la réforme marque un progrès important et cause dans le corps enseignant italien une satisfaction certaine.

HENRY GOY.

*(A suivre.)*

---

# Bibliographie.

## I

### Livres de bibliothèque.

**La vie profonde — Homère.** — Pages choisies dans les plus belles œuvres poétiques et présentées par Maurice Bouchor. Paris, Delagrave, 1 vol. in-16 de 130 p.

M. Maurice Bouchor se propose de nous donner une collection de pages choisies dans les plus belles œuvres poétiques. Il commence par Homère et continuera par Victor Hugo. Puis viendront s'insérer entre ces deux noms les plus grands de toutes les littératures.

Le volume consacré à Homère contient trois morceaux : les adieux d'Hector à Andromaque, la visite de Priam à Achille, le retour d'Ulysse à Ithaque. Chacun est préparé par un entretien, commenté par des notes qui en font valoir la beauté poétique mais surtout la signification profondément humaine. Bien qu'il n'ait pas la prétention de parler en érudit, M. Maurice Bouchor a soin de noter les détails qui caractérisent la civilisation homérique et ses remarques à ce sujet sont souvent les plus suggestives. Mais c'est surtout en poète et en moraliste qu'il a lu Homère, et c'est la valeur éternelle des sentiments d'une Andromaque ou d'une Pénélope, la valeur éternelle du portrait qu'en trace Homère qu'il s'attache à mettre en relief. Des rapprochements avec des poètes modernes, avec nos mœurs actuelles donnent à ce commentaire un intérêt vivant. C'est dans des livres comme celui de M. Maurice Bouchor que nos normaliens pourront savourer le charme de la littérature et de la civilisation grecques. Il faut leur en recommander la lecture.

❦

**L'institutrice**, par Marguerite Bodin. Paris, Doin, 1922 (Bibliothèque sociale des métiers). 1 vol. in-16 de 347 pages. Prix : 10 fr.

Quel beau livre on pourrait écrire sur ce sujet : l'institutrice! Comme il serait aisé de recueillir des documents vivants sur la vocation, la préparation professionnelle, la tâche scolaire et le rôle social de nos éducatrices populaires, sur la difficulté et sur la noblesse de leur mission, sur leur dévouement, leur ingéniosité, les amertumes et les enthousiasmes de leur carrière! Il semble que Mme Marguerite Bodin ait entrevu l'œuvre qu'elle aurait pu concevoir : la seconde partie de son livre

(surtout dans le dernier chapitre) donne quelques détails intéressants sur la « vie privée et le rôle social de l'institutrice ». Mais la documentation est fragmentaire et insuffisante ; il y avait plus et mieux à dire.

La plus grande partie de l'ouvrage est consacrée à l'école, à son histoire, aux lois organiques de l'enseignement primaire, aux programmes et aux règlements scolaires. Presque tous les points traités sont communs à l'instituteur et à l'institutrice et l'on se demande avec inquiétude si le volume qui, dans la même bibliothèque, aura pour titre : l'*instituteur*, ne fera pas double emploi avec celui-ci. La part faite à la femme dans ce livre sur l'*institutrice* est vraiment trop restreinte.

Mais le reproche le plus grave qu'on puisse adresser à M^me^ Bodin, qui est elle-même institutrice, c'est de n'avoir pas appliqué à son étude une méthode vraiment scientifique. Un détail choque tout d'abord : le livre est émaillé de citations, mais jamais M^me^ Bodin ne nous dit à quelles sources elle puise : quelle confiance pourrons-nous avoir en leur valeur? Dans les citations, comme dans le texte proprement dit, les erreurs fourmillent. Certaines, qui sont de simples erreurs de fait, auraient pu être aisément évitées. En voici quelques exemples : contrairement à l'assertion de la page 40, qui contient d'autres inexactitudes, la section permanente du conseil supérieur comprend plus de neuf membres. Depuis le décret du 15 juillet 1921 (que l'auteur cite ailleurs), les heures d'ouverture de l'école maternelle ne sont plus celles qui sont indiquées à la page 89. On lit, à la page 144 : « Toute l'éducation (physique) des filles, même celle de l'école maternelle, dépend du ministère de la Guerre, rattachement qui ne saurait s'admettre sans protestation », alors qu'il n'a jamais été question d'un tel « rattachement. » A la page 178, on déclare que le certificat d'études primaires a été institué par la loi du 28 mars 1882 et modifié par « la loi » du 19 juillet 1917, alors que ce modeste examen est antérieur à la loi de 1882 (l'auteur de ces lignes l'a subi en 1881) et que la réforme de 1917 n'est pas le fait du législateur. A la page 217, on déclare que le brevet d'enseignement primaire supérieur est un « titre de capacité », alors qu'il ne confère nullement le droit d'enseigner. A la page suivante, on attribue à un décret du 18 août 1920 la disposition d'après laquelle toutes les institutrices devront passer par l'École normale, alors qu'elle est prescrite par la loi du 6 octobre 1919. Aux pages 221 et suivantes, l'auteur déclare que les normaliennes doivent obtenir le brevet supérieur au bout de la seconde année de leur séjour à l'École normale, alors que, depuis la réforme récente de ces Écoles, c'est au bout de la troisième année que ce titre est conféré. D'après la page 222, les bourses accordées aux candidats à l'École normale se donneraient surtout par fractions : or, depuis 1920, les « bourses normales » ne se fractionnent pas. Nous pourrions allonger cette liste et demander, par exemple, à M^me^ Bodin à quelle époque le brevet supérieur a été, comme elle l'affirme, « assimilé » au baccalauréat. Mais à côté des erreurs de fait il en est d'autres qui ont pour cause un excès de généralisation

ou l'interprétation inexacte de faits réels. De ce qu'il existe encore des locaux scolaires malsains ou, parmi les élèves, des habitudes antihygiéniques, est-il légitime de conclure, comme l'auteur (p. 78), que « l'école, telle que nous la réalisons aujourd'hui, influe d'une manière désastreuse sur la santé de la petite fille »? De ce que, en 1905, six jeunes institutrices de l'Yonne seraient mortes dans une période de six semaines, est-il légitime de conclure, avec un docteur dont le nom n'est d'ailleurs pas cité, que l'enseignement est « le dernier des métiers au point de vue santé » (p. 83)? De ce que certaines classes de la banlieue parisienne sont surchargées par suite de l'afflux de population qui s'est produit sur divers points pendant la guerre, est-il légitime de parler comme d'un fait général de la surchage des classes (p. 109 et suivantes), alors qu'au contraire, par suite de la dépopulation, tant de classes sont hélas! presque vides, alors que la moyenne générale des effectifs n'est que de 26 élèves par classe? L'auteur continue sur ce point à présenter des observations qui étaient peut-être vraies, il y a vingt ans, mais qui ne visent plus aujourd'hui que des exceptions. De même, elle continue à dire que dans l'attribution des bourses d'enseignement primaire supérieur la « faveur » joue son rôle (p. 120, p. 201) et elle passe sous silence le règlement du 18 août 1920 qui tend précisément à éliminer la faveur. Elle continue à dire que « les inspecteurs d'académie ont *généralement* les mains liées lorsqu'il s'agit de procéder à un mouvement du personnel enseignant », que « leurs listes de propositions sont *souvent* bouleversées » et que, même pour l'établissement des listes d'avancement au choix, « l'inspecteur d'académie n'a pas toujours l'indépendance désirable » : quel est l'inspecteur d'académie qui souscrirait à ces affirmations? Sur le premier point, M^me^ Bodin confond l'exception avec la règle, et, sur le second elle ne pourrait appuyer son opinion d'aucun fait.

D'une manière générale, il ne semble pas que M^me^ Bodin ait écrit son livre dans de bonnes conditions d'impartialité et d'objectivité. Il est bien rare qu'une mesure administrative trouve grâce devant elle : involontairement, sans aucun doute, elle lui donne l'interprétation la plus défavorable : si l'administration de la Bibliothèque nationale n'admet pas d'emblée toutes les institutrices à la salle de travail tandis qu'elle admet sans formalité tous les professeurs (ce qui demanderait à être prouvé), c'est que « les primaires sont méprisés » (p. 332); il ne saurait venir à l'esprit de M^me^ Bodin que la salle de travail de la bibliothèque nationale n'est peut-être pas de taille à recevoir toutes les institutrices de France et que celles-ci sont victimes de leur nombre et non d'un mauvais vouloir de l'administration. Inversement, si l'administration prend une mesure qui paraît bonne à M^me^ Bodin, on peut être assuré qu'elle lui en déniera l'initiative : très favorable à l'assimilation des institutrices des écoles maternelles aux institutrices des écoles élémentaires, elle oublie de dire que cette assimilation a été proposée au

Conseil supérieur par l'administration. Cette disposition d'esprit va jusqu'à l'injustice la plus criante : n'est-il pas d'une criante injustice d'écrire, comme le fait Mme Bodin à la page 335 : « C'est un fait, le gouvernement de la République n'a pas su faire respecter ses éducatrices »? Sous quel régime et dans quel pays l'institutrice a-t-elle donc été respectée et honorée comme elle l'est dans la France actuelle? N'est-il pas d'une criante injustice d'écrire, comme le fait M^me^ Bodin à la page 285 : « Sous la troisième République, institutrices et instituteurs ont été et sont encore la proie de la misère et du népotisme »? Je crains bien que l'auteur n'emploie ces mots dans un sens assez différent du sens usuel : ces contre-sens seraient sa seule excuse. Et je ne puis que regretter, en fermant le livre, qu'il n'ait pas été écrit avec plus de méthode et plus de sérénité.

**Comment j'enseigne le français et pourquoi je l'enseigne ainsi**, conférence faite par M. Bocquet, instituteur à Saint-Maximin (Oise).

Nos lecteurs connaissent en partie la méthode de M. Bocquet (voir dans la *Revue* de novembre 1921 son article sur la *phrase*). Ils savent avec quelle passion ce maître se donne à l'enseignement de la langue française. M. Bocquet a essayé de faire partager sa passion par ses collègues et il a fait aux instituteurs de la Somme et du Pas-de-Calais une conférence fort intéressante sur sa méthode.

Après avoir expliqué pourquoi il est prématuré de demander aux enfants de traduire leurs sentiments ou d'exprimer des idées abstraites, M. Bocquet expose comment on peut les amener à peindre par des mots et des phrases les spectacles que leur offre le monde extérieur. La difficulté — M. Bocquet ne cache pas que l'art de la description est un art difficile — vient de ce que les enfants, ayant sous les yeux ces spectacles et pouvant se les donner à eux-mêmes à tout instant, n'éprouvent nullement le besoin d'en construire une représentation verbale. La difficulté vient aussi de ce que leur vocabulaire, fourni par des parents qui courent au plus pressé, n'est composé que des mots les plus nécessaires pour désigner les objets, c'est-à-dire de noms communs, donc de noms abstraits : les verbes sont rares et les adjectifs plus rares encore dans la bouche des enfants. Or, « les verbes, dit M. Bocquet, sont au langage ce que les traits sont au dessin » et « les adjectifs sont à l'expression ce que les couleurs sont au tableau ». Il faut donc inculquer à l'enfant le désir de peindre ses sensations par des mots, de traduire ses impressions en expressions : et pour y arriver il faut transformer l'exercice de composition française en un jeu attrayant. Et il faut surtout fournir à l'enfant une riche provision de noms concrets, de verbes et d'adjectifs. Les deux conditions peuvent être remplies simultanément, car la chasse aux mots pittoresques peut être menée de telle façon qu'elle constitue le plus attrayant des jeux. M. Bocquet consacre, par exemple, tout le mois d'octobre, à faire étudier par ses élèves « le soleil

et sa lumière ». Armés d'une ardoise, d'un crayon et d'un dictionnaire, les enfants recherchent tous les noms qui peignent « la lumière du soleil » aux divers moments de sa course (aube, aurore, midi, brume, crépuscule, etc.), tous les verbes qui expriment l'action du soleil (ils en trouvent une quarantaine), tous les adjectifs qui caractérisent les diverses nuances et les diverses intensités de la lumière et de la chaleur solaires. Puis, munis de ce vocabulaire, ils constituent les phrases qui doivent se modeler exactement sur des spectacles réellement vus. Par exemple ils ont réellement vu l'effet du soleil couchant sur les vitres du château : leur maître leur demande une phrase sur ce sujet. Ils écrivent :

« Toutes les vitres lançaient du feu. »

« Le soleil, avant de mourir, jetait aux vitres le souvenir fugitif de sa teinte pourpre ».

« Les plaques d'or, comme de petits soleils, se dessinaient sur les vitres. »

« Les fenêtres flambaient dans la lumière purpurine du couchant. »

« Pour finir son œuvre de beauté, le soleil plaquait sur les vitres sa lumière pourpre. »

« Le soleil allumait à chaque fenêtre un flambeau ardent. »

Ils écrivent ainsi des dizaines de phrases qui ne sont pas toutes de forme excellente ni de très bon goût, mais qui toutes révèlent un effort personnel, un désir sincère d'arriver à une traduction fidèle et élégante de la réalité.

Lorsqu'on procède avec un tel amour de la nature et de l'art d'écrire, on ne peut pas se borner à la pure description. Aussi voyons-nous peu à peu M. Bocquet inviter ses élèves à traduire des sentiments. Soit, par exemple, à décrire un chrysanthème placé sous les yeux des élèves. Ils commencent par faire des phrases comme celles-ci :

« La tige du chrysanthème porte fièrement sa grosse tête jaune ébouriffée. »

« La grosse tête touffue du chrysanthème se baigne dans le soleil qui avive sa jolie teinte citron. »

Phrases qui ne sont pas de simples clichés pris par un photographe indifférent mais supposent chez leurs auteurs une sympathie souriante pour l'objet décrit.

Mais le maître veut les mener plus loin : « Prêtez, leur dit-il, une intention au chrysanthème dans son rayon de soleil. Pour trouver cette intention, supposez que vous êtes le chrysanthème », et ils écrivent :

« Il se gonfle de soleil. »

« Il prend au soleil sa lumière vive pour dorer ses pétales vigoureux. »

« Il déploie ses pétales pour les laver dans les vagues chaudes de la lumière. »

Le maître reprend : « Allez voir au cimetière un chrysanthème sur la tombe d'un soldat mort pour la patrie. Prêtez-lui un sentiment. » Et voici quelques réponses :

« Sa grosse tête regarde la tombe : on dirait qu'elle prie. »

« Il pose sur la tombe de nos héros l'or de ses pétales, pour fêter la gloire de ces vaillants. »

Ce n'est pas encore l'expression directe du sentiment; mais doit-on, à l'école primaire, habituer les élèves à traduire directement leurs sentiments? Le sentiment n'est-il pas une fleur trop délicate pour supporter sans se faner la brutalité d'une exposition directe au grand jour? Ce qu'on pourrait plutôt reprocher à M. Bocquet, c'est de ne pas proposer à ses élèves la reproduction de scènes humaines : la narration, le récit d'événements vécus, ou simplement la description de personnages en action peut intéresser les enfants plus encore que la description d'objets inanimés. Mais, si la conférence dont nous rendons compte est muette sur ce point, la communication faite jadis par M. Bocquet à la Société Binet permet de combler cette lacune.

Nous souhaitons vivement que les instituteurs s'inspirent de la méthode préconisée et pratiquée par leur collègue de l'Oise. Tout à fait conforme, dans son esprit, aux directions officielles qui recommandent les méthodes actives, l'observation directe, le souci du vrai et du beau jusque dans les exercices les plus modestes, elle a l'avantage de reposer sur une connaissance exacte des enfants : l'auteur sait comment on peut susciter leur effort et quelle est la limite de cet effort, il sait que mieux vaut leur demander d'écrire une phrase que d'écrire une page, que la page serait presque fatalement lourde et incorrecte, tandis que la phrase peut être aisément alerte et française : résultat qui ne satisfait pas moins l'élève que le maître. Nous engageons donc nos lecteurs à lire la conférence de M. Bocquet dont nous avons essayé de donner les idées principales mais dont nous sommes loin d'avoir épuisé la substance.

❦

**Vers la vie humaine** par Pierre Mendousse. Librairie Hachette. Ouvrage couronné par la ligue française d'éducation morale.

M. Mendousse a soutenu les divers sujets qui composent l'enseignement moral par un conte aimable. Deux enfants, le frère et la sœur, « élèves à l'école mixte de Gallovie » apprennent de leur grand-père la valeur des affections domestiques, de leur maître la fonction de l'école, et de leur père les bienfaits du travail, ils passent à l'école à l'atelier où apparaît le futur mari de la jeune fille. Et c'est la première partie, « Vers la Cité ». Avec la deuxième, « Pour la cité », nous assistons à la mobilisation : le vrai sens du patriotisme d'une part, de l'autre les formes du courage qui brillent soit au combat soit à l'arrière, sont commentés par le maire et par l'instituteur, tandis que tous les personnages prêchent d'exemple. La troisième partie, « Dans la Cité », prenant appui sur la guerre, contient l'étude de la solidarité, du droit et des droits, non sans que notre jeune homme devienne ingénieur, et notre instituteur député, malgré la propagande d'un anarchiste inoffensif. Les sujets traités dans la quatrième partie, « Par la Cité », sont : la délicatesse morale, la force d'âme, et la sagesse, dont la suprême leçon res-

sort du testament moral laissé par le grand-père qui avait fait la première leçon du livre. Après avoir médité sur la connaissance du monde et de soi-même il s'élève à la question des sanctions. Des perspectives s'ouvrent sur les formes d'immortalité que fondent les exigences de la conscience : d'une part la culture de ce qui en nous participe à la Raison éternelle, de l'autre la survie de nos œuvres dans les générations futures et par l'extension du bien moral.

Dans ce cadre, les notions des devoirs et des vertus sont plus exactes qu'elles ne le sont dans les autres livres scolaires ; — les développements plus nourris de faits, d'idées, d'images même, car ils sont illustrés par les reproductions des chefs-d'œuvre de l'art. Présentant son livre comme un « manuel », l'auteur explique ce qu'il a voulu faire de nouveau : un enseignement moral qui repose à la fois sur la valeur positive de l'idéal, sur l'héroïsme des grands modèles, sur la signification morale des œuvres d'art, et c'est le succès de ce triple dessein qui fait le grand mérite que nous disions à l'instant. Les deux vice-présidents de la ligue française d'éducation morale le louent aussi dans une double préface : M. G. Belot au nom de la pensée laïque, M. P. Bureau au nom de la pensée catholique, conciliés par le concept directeur de « la Cité » qui domine le livre.

L'auteur convient que, quel que soit le livre, le maître garde le rôle essentiel. Pour l'usage de celui-ci le maître pourrait se guider sur les idées suivantes : 1° On ne nous dit pas pour quel écolier est fait ce livre. Discours et développement sont ici plus difficiles que définitions et narrations. Ils conviendraient à une première année d'école primaire supérieure. Au cours moyen, il faut réduire les uns, transposer les autres. 1° Il le faut pour une autre raison. Il y a en chaque sujet un certain luxe d'arguments et d'exemples. La pensée a besoin de se resserrer autour des notions fondamentales. 3° Une certaine discrétion présidera aussi à l'interprétation morale des œuvres d'art. Il en est qui ne s'y prêtent que si on leur fait violence (La jeune fille de G. Breton exprime-t-elle la joie de la « tâche achevée » et de la « journée bien remplie »? C'est dans la lumière du matin, dit-on, que chante l'alouette). 4° Il n'y a pas lieu de s'attacher à la trame du conte. M. Belot justifie aisément l'usage de la fiction. Mais s'accorde-t-elle avec la méthode qui réalise le triple dessein de M. Mendousse? Elle nuit plutôt aux exemples extraits des faits de l'histoire, des contes de la légende, des créations de l'art. Elle en affaiblit la portée parce que les événements qui composent la vie des personnages apportent aux leçons contenues dans leurs discours une vérification artificielle. 5° On n'aura pas non plus la superstition de l'ordre suivi par l'auteur. Il y a quelque arbitraire dans son plan : Vers, pour, dans, par la Cité. Les deux divisions du milieu répondent à leurs titres. Mais il est présenté pour les vertus de famille et pour les vertus individuelles des raisons qui ne sont pas uniquement sociales et si l'âme est fille de la Cité réelle, les personnes autonomes et associées dans la liberté ne sont-elles pas les architectes de la Cité idéale?.

## II

## Livres de classe.

La réforme de 1920 a conservé dans ses grandes lignes la matière des anciens programmes, mais elle a fixé une nouvelle répartition, plus conforme à la mentalité de l'élève et aux nécessités de l'enseignement. Au lieu de répéter deux fois (en 1re et en 3e Années), la botanique et la zoologie, que le professeur était obligé de parcourir chaque fois à une allure désordonnée, le programme a largement aéré la question en faisant cesser ce double emploi : avantage notable, car le fait de gagner du temps permet au professeur de faire des leçons plus concrètes et par conséquent plus démonstrative. D'autre part, en reportant à la troisième année, l'étude de la physiologie, la réforme a voulu assurer une coordination entre cette spécialité et la chimie organique à laquelle elle fait beaucoup d'emprunts.

La librairie française nous présente, à ce sujet des éditions nouvelles, ou des remaniements d'ouvrages anciens. Soit dans la préface, soit dans la rédaction, les auteurs ont eu visiblement le désir d'appliquer les prescriptions officielles : cela ne veut pas dire qu'ils aient toujours complètement réussi.

❦

1° **Cours élémentaire de sciences naturelles** (Brevet élémentaire et première et deuxième années des E. P. S.), par Mme Jacquemard-Faurens et M. Jacquemard (Delalain, éditeur).

Une préface judicieuse, mais qui malheureusement n'a pas été suivie de réalisation. Il est exact qu'une saine pédagogie consiste à prendre l'élève par la main et à le conduire à la connaissance des choses accessibles à son observation ou à son entendement. Or, ce qui est présenté par les auteurs comme observation réellement faite n'a ni la couleur, ni l'accent de la chose vraiment vécue. On sent qu'en décrivant un hanneton, une mouche, un fraisier, un glacis (je cite au hasard), les auteurs ne se sont mis en présence de l'objet et qu'ils ont rédigé de mémoire. En outre, chose plus grave encore, l'illustration, si importante dans les sciences naturelles, est vraiment négligée. Certains schémas sont faux (fig. 16, 19, 22, 45, 46, etc.), enfin plusieurs interprétations sont fantaisistes (ex : action de l'eau de mer dans le vulcanisme). La stricte impartialité nous oblige à déclarer que les deux auteurs, quoique par ailleurs excellents pédagogues, n'ont pas atteint le but qu'ils se sont proposé.

❦

2° **Cours d'histoire naturelle** (1er, 2e et 3e Années), 3 vol., par A. Fraysse, docteur ès sciences, professeur aux Écoles Turgot et Arago (Hachette, éditeur).

On a tout de suite l'impression que les ouvrages dont il s'agit sont le fruit d'une expérience pédagogique assez longue. L'auteur nous fournit en effet une série de leçons exactement conformes à la lettre du pro-

gramme, bien équilibrées rédigées dans un style clair, ordonnées suivant un plan logique, et abondamment illustrées. Le professeur qui adopte un tel guide peut être certain de donner un enseignement suffisamment homogène. Des comparaisons ingénieuses ou des images pittoresques viennent de temps à autre, introduire une note agréable, ce qui n'est pas à dédaigner.

Néanmoins, nous devons faire quelques réserves. L'auteur a eu l'heureuse idée d'indiquer, à propos de la plupart des leçons, quelques exercices pratiques, et cela est fort bien. Mais pourquoi se borner, en histologie végétale, à la méthode vraiment encombrante, du carminovert qui a le défaut de tenir compte seulement de la membrane. Les procédés « à frais » plus rationnels, fournissent des résultats très intéressants et plus rapidement. En outre, les résumés qui accompagnent les leçons sont vraiment trop longs et nous avons peine à croire que l'élève puisse en tirer parti. Cela joint à des répétitions inutiles (les noms des os des membres figurent six fois dans le chapitre correspondant; six leçons de botanique générale en première année alors que deux suffisent) alourdit beaucoup l'ouvrage de M. Fraysse et diminue sans compensation la matière enseignée. En faisant courageusement table rase de ces superfétations, l'auteur aurait pu gagner un peu de place et approfondir davantage plusieurs points, tout en conservant à l'ouvrage sa forme maniable et au texte, ses qualités de clarté et de concision.

❦

3° **Le livre des sciences naturelles des Écoles primaires supérieures et du cours complémentaire**, par L. Lamorlette, agrégé des sciences naturelles, Inspecteur d'Académie au Mans.

Cet ouvrage réalise une tentative hardie, qui, à notre avis, est couronnée de succès : réunir dans un ouvrage unique de format modéré, les trois années d'enseignement souvent scindées en trois volumes. Il y avait à éviter deux écueils : ou bien la sécheresse aride du précis, ou bien l'insuffisance du développement. M. Lamorlette a réussi à se garder de l'un et de l'autre et il mérite d'en être franchement loué. D'ailleurs, il a cru bon de suivre très étroitement l'énoncé même du programme, il a fait courageusement les coupes nécessaires et cela a grandement simplifié sa tâche. Les élèves des E. P. S. pourront donc disposer d'un manuel unique, ce qui est de nature à faciliter leurs revisions, à la veille des examens.

Dans les leçons qui s'y prêtent, le procédé d'enseignement vise à suivre les règles de la saine logique, qui exige d'opérer par induction. Point de définitions abstraites au début de l'exposé, mais une étude scientifique de types connus, puis, après les comparaisons implicites, les définitions abstraites (voir : vertébrés, roches salines, roches sédimentaires, etc.). Dans cette étude, l'auteur a voulu conserver un langage simple et il a banni délibérément la plupart des termes compliqués, qui rendent rébarbative notre belle science. On ne pourra lui reprocher le péché de verbalisme.

Enfin, c'est une innovation que nous signalons avec plaisir, M. Lamorlette n'a pas arrêté, au seuil de l'individu les notions d'anatomie ou de physiologie. Dans l'étude de l'homme, il invite l'élève à découvrir ou à vérifier, sur lui-même, les notions à retenir : l'enseignement ne peut qu'en recevoir une sève nouvelle.

En définitive : ouvrage clair, précis et en outre bien illustré, qui pourra servir de base excellente à l'enseignement des sciences naturelles.

**Technologie. Zoologie appliquée**, par Gaston Bonnier, membre de l'Institut, professeur à la Sorbonne. Deyrolle, éditeur, 46, rue du Bac, Paris. 1 vol. in-8, 256 p., 115 fig. Prix : 6 fr.

La maison Deyrolle ne s'est pas contentée d'industrialiser dans la bonne acception du terme, les questions de matériel d'enseignement; elle a voulu parachever son œuvre en dirigeant l'édition d'une histoire naturelle de la France : faune, flore, géologie, minéralogie, etc. Le présent ouvrage, qui est le trentième de la série, complète très heureusement les précédents et il sera, comme la plupart des autres, bien accueilli par les professeurs de sciences, voire même les instituteurs.

L'auteur, M. G. Bonnier, s'est préoccupé de rassembler, sous une forme condensée, toutes les applications de la zoologie : Il étudie les produits comestibles : viandes, lait, œufs; les matières ouvrables : graisse, peaux, soie, os, écaille, nacre et perles, corail, etc.; — l'élevage de certaines espèces utiles : aviculture, pisciculture, ostréiculture, etc.; — toutes les questions qui figurent dans différents programmes de l'enseignement primaire supérieur et qui sont habituellement ou négligées par les auteurs, ou très dispersées.

Sans doute, le plan adopté, l'ordre zoologique descendant n'est pas à l'abri de toute critique; — mais il a l'avantage de la clarté; en tout cas, il facilite le mieux possible, l'adjonction de la technologie aux différents chapitres de la zoologie théorique. Au surplus, cette partie utilitaire, constitue par les problèmes qu'elle résout, une autre manière d'initiation à la science, et, à ce titre, elle mérite d'être sérieusement considérée. Le présent ouvrage, comme tous ceux de G. Bonnier est de lecture très facile. En le recommandant au personnel enseignant nous regretterons simplement que certains problèmes captivants tels que la pisciculture et surtout l'ostréiculture, n'aient pas été traités plus à fond.

**Cours expérimental de physique** (écoles primaires supérieures et cours complémentaires) : Grandmontagne et Roudil. Librairie Larousse.

**Physique** (enseignement primaire supérieur). Chassagny et Carré. Librairie Hachette.

Ces deux bons volumes, bien édités, joliment illustrés, — le premier en un volume de 400 pages, le deuxième en trois volumes de 200 pages

chacun — sont adaptés aux programmes officiels du 18 août 1920, qu'ils interprètent dans un esprit un peu différent. Aussi bien les noms de Grandmontagne et Chassagny dont on connaît les précédentes publications fournissent sur cet esprit des indications que confirme la lecture de leurs livres actuels.

Le cours *expérimental* Grandmontagne et Roudil s'efforce de conserver toujours le caractère que souligne son titre. Il guide étroitement professeur et élèves : il partage la matière assignée à chaque année d'études en moins de trente leçons; il tient compte des ressources modestes des collections de matériel de nos écoles; il complète chaque chapitre par un résumé synoptique, par des exercices de réflexion et des problèmes d'application.

Le livre de physique Chassagny et Carré offre une substance généralement plus abondante, en raison surtout de la place plus large faite au raisonnement dans l'utilisation des premières années de l'expérience; ici encore de nombreuses questions, fort intéressantes, sollicitent de l'écolier une activité personnelle dans la recherche, qui éveillera chez lui l'esprit scientifique.

Au surplus, et au bon moment, des notions élémentaires de mécanique viennent dans chacun des livres, éclairer l'étude de certains chapitres. Dans les deux ouvrages également, des passages imprimés en caractères plus fins ne s'adressent qu'aux écoliers les plus avancés : il appartiendra aux maîtres et aux maîtresses, qui voudront accommoder leur enseignement à l'un ou à l'autre de simplifier peut-être encore, de déterminer en tout cas ce qu'ils devront retenir, pour leurs classes, de l'ensemble des connaissances réunies autour de chaque point du programme.

L'actualité de ces publications leur vaudra beaucoup de lecteurs parmi les professeurs de physique des écoles primaires supérieures : à tous, un mouvement de curiosité bien naturel rapportera satisfaction et profit.

---

*Le gérant de la « Revue Pédagogique »*,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série Tome LXXXI. N° 11 Novembre.

# REVUE Pédagogique

## L'unité de la fonction rationnelle dans la morale et dans la science.

### I. — La raison et la science.

L'enseignement laïque de la morale, qui tend à fonder en raison les principes de la conduite, est souvent accusé de stérilité et d'impuissance. Pour les uns, c'est une erreur de prescrire à l'homme des obligations sans les dériver des commandements divins, objets de la révélation ou de la religion naturelle. D'aucuns même ont accusé les auteurs de nos programmes de s'inspirer de la morale kantienne, vulgarisée et découronnée, et de transporter de la philosophie allemande à l'école française la conception de l'impératif catégorique, loi formelle d'où en théorie les devoirs ne se peuvent déduire et dont l'autorité dans la pratique est ruinée par la force des passions. Pour les autres, l'erreur laïque consiste à méconnaître la distinction qui s'impose dans toutes les choses humaines entre la théorie et la pratique, la justification rationnelle de l'idéal ne pouvant suffire à vaincre les défaillances et les faiblesses humaines. La même critique sous une autre forme vise à maintenir la distinction entre l'élite et la foule : les principes qui déterminent la volonté du sage sont,

dit-on, sans action sur les âmes de basse ou moyenne valeur qui composent l'immense majorité des hommes : où ceux-ci puiseront-ils la force d'obéir au devoir et de vaincre les mauvais penchants?

Ainsi se pose un redoutable problème pour l'éducateur laïque, car il ne lui suffit pas d'avoir pris parti pour la morale rationnelle. S'il ne vient à elle que par aversion pour une morale d'autorité, s'il ne peut lui demander raison des principes qu'elle affirme et des applications qu'elle dirige, si la vérité lui en est voilée ou si l'efficacité lui en demeure suspecte, son exemple risque d'être sans rayonnement, et sa parole sans chaleur. Il ne peut avoir foi en sa mission que s'il a une idée précise sur la fonction essentielle de la raison. Celle-ci n'enveloppe-t-elle point une notion positive, qui se retrouve à la source de l'œuvre scientifique et de l'œuvre morale? S'il en était ainsi, la raison serait capable de guider la volonté dans ses choix, et de même qu'elle donnerait naissance par l'unité de ses principes et de ses méthodes à la fois à la science et à la morale, de même en morale elle s'imposerait à la pratique comme à la théorie. Sans doute elle ne pourrait guider une foule, si ce mot désigne un agrégat d'hommes aliénés de la raison, mais elle vaudrait pour tous les hommes qui voient dans la raison l'attribut humain par excellence, et elle leur ouvrirait l'accès de la société des êtres raisonnables en effaçant la distinction entre la foule et l'élite. Or, le problème ainsi posé s'éclaire, croyons-nous, par les progrès de la science qui présentent la raison humaine comme une faculté d'ordre, d'un ordre indéfiniment repris et poursuivi dans tous les domaines.

*
* *

1° La fonction rationnelle est en évidence d'abord dans le raisonnement. Le raisonnement consiste à aller d'un jugement à un autre, de façon à conserver en chaque jugement nouveau, et jusqu'au dernier où se fixera la pensée, le caractère d'évidence attribué au premier. Il a pour objet de constituer une connaissance qui étende le champ des relations appréhendées par l'intuition, par l'observation sensible, par les fonctions de mémoire et d'imagination. A un premier examen il revêt deux formes

principales : la forme déductive, si la pensée va d'un rapport général aux relations particulières qu'il enveloppe; la forme inductive, si elle s'élève des relations de faits au rapport général qui y est enveloppé. Psychologues et logiciens ont reconnu que des principes sont présents à toutes les étapes du raisonnement et qu'ils garantissent en chacune d'elles la continuation de l'évidence. Le principe d'identité, règle des déductions, garantit à la pensée que ce qui est est, c'est-à-dire que les attributs d'un sujet ne peuvent être niés au moment même qu'elle les affirme. Le principe de causalité, règle des inductions, garantit à la pensée que tout fait est un effet, c'est-à-dire qu'il est déterminé par d'autres faits. Ces opérations ne sont valables que dans certaines conditions d'observation ou d'expérience que nous n'avons pas à considérer pour le moment, puisqu'il n'est encore question que des lois formelles qui président à la production des raisonnements.

Dès maintenant apparaît l'originalité propre de la fonction rationnelle. Nous parlons d'abord de cette fonction comme d'une autre fonction psychologique. Il est entendu que la psychologie est une science de faits et que les termes sous lesquels ceux-ci sont groupés par catégories ne désignent pas une faculté, un pouvoir mystérieux de les produire. Pourtant ils désignent plus que des faits, et l'on emprunte aux sciences de la vie le mot fonction qui enveloppe avec les faits les lois de leur production et leur rôle dans l'économie de l'être. Mais les principes rationnels ne sont pas seulement les lois de la production des raisonnements considérés comme des faits psychiques, et leur rôle est particulier dans l'économie de l'être psychique. On leur reconnaît un double caractère d'universalité et de nécessité par rapport à tous les jugements qu'ils permettent de composer. Il ne s'agit pas simplement de cette universalité selon laquelle des faits viennent au jour de la conscience, ni de cette nécessité selon laquelle ces mêmes faits manqueraient à se produire si leurs conditions venaient à manquer. Ils s'imposent à la pensée comme ses normes, ils se retrouvent dans les consciences en tant qu'elles tendent à connaître et à comprendre. Avec eux s'évanouirait la possibilité de penser, de penser les choses, de se penser soi-même. Et lorsque la réflexion s'y applique comme à son objet propre,

elle les consacre comme lois logiques et poursuit l'organisation de la science. Ce sont éminemment des principes d'ordre, par lesquels se groupent nos jugements en chaînes ou en systèmes, s'éclairant les uns les autres à partir de relations privilégiées.

Ce qui distingue l'activité rationnelle, c'est qu'elle est inépuisable, c'est qu'elle s'applique à toute matière qui lui est donnée, et même à ses propres produits, et même aux principes rationnels. Ceux-ci sont l'objet d'une élaboration qui les transforme en instruments perfectionnés de la science, c'est-à-dire d'un ordre intelligible où se coordonne le monde et où s'unifie la pensée. Ce n'est pas l'œuvre d'un jour : à travers l'histoire les principes ne conservent ni le même nombre ni le même sens. Disons d'abord au sujet de leur nombre que nous n'avons en vue aucune des formules qui peuvent être déduites des deux principes que nous avons cités : les principes de contradiction et du tiers exclu sont des corollaires du principe d'identité; le principe de légalité, touchant la conformité de la nature à des lois, se rattache au principe de causalité, les mêmes causes devant produire les mêmes effets. Il en est autrement du principe de substance : tout fait est qualité, se rapporte à un sujet, — et du principe de finalité : tout fait est un moyen, se rapporte à un but. Dans la vie de l'enfant et de l'homme inculte, ces principes sont d'un usage étendu; à certaines époques, ils ont prévalu en toute recherche; par degrés ils ont été exclus des sciences de la nature. Maintenant toute explication finaliste est considérée comme une entrave à l'ordre intelligible que la science tend à constituer.

Si la logique des sciences élimine la recherche des substances et des fins, d'autre part elle fixe le sens des principes d'identité et de causalité. L'efficacité du premier ne peut tenir à une vaine tautologie : ce qui est est. Si un tel principe garantit la continuation de l'évidence au cours du raisonnement déductif, c'est que le second « est » n'a pas le même sens que le premier. Le premier « est » désigne ce qui est posé, la matière non encore élaborée de la connaissance, son objet brut; le second, ce qui est déterminé, défini par des attributs qui constituent un objet de connaissance. Au fond, ce que signifie le principe d'identité, c'est que l'objet demeure avec les attributs qu'enveloppe son essence; ce qu'il garantit à la pensée, c'est que l'objet ne change

pas dans le temps du passage que fait la pensée d'un jugement à l'autre. Le sens fécond et la garantie efficace du principe sont voilés dans la formule ordinaire par la notion de simultanéité qui y est en relief. Mais que l'on considère l'emploi précis qui en est fait dans le raisonnement déductif, que l'on envisage par exemple une chaîne de jugements mathématiques : tandis que ceux-ci développent le contenu d'une définition, la pensée a la garantie de la permanence des jugements d'où elle est partie et qui fonde la détermination cohérente des propriétés de l'objet. On dit avec raison que le principe n'a point de place comme jugement dans les raisonnements dont il est la norme; mais c'est trop peu de le représenter comme planant au-dessus des opérations de l'esprit : il concourt avec les définitions à produire l'ordre propre aux objets de la connaissance et l'unité de la pensée qui les parcourt.

Il faut bien entendre aussi le principe de causalité. Pendant longtemps il n'eut de sens que par les idées de substance et de fin. Les faits s'expliquaient par les vertus propres aux substances, les êtres par les fins que réalisaient leurs éléments constitutifs ou qu'ils réalisaient eux-mêmes dans l'harmonie universelle. Ce fut un progrès capital pour l'esprit scientifique de se borner aux relations de fait et d'entendre par cause un ensemble de conditions nécessaires et suffisantes. Le déterminisme ouvrit en chaque domaine de l'investigation scientifique un champ nouveau et le soumit à un principe d'ordre, favorable à la stabilité de la pensée. La pensée pourtant à cette position même ne pouvait se tenir, car la raison du lien entre deux faits qui se succèdent lui échappe, et la constance de la succession lui est un mystère, à moins que quelque chose ne demeure identique à travers ce passage. Il n'y a d'ordre rationnel dans le monde du changement que si l'objet de la pensée a la même détermination sous deux apparences successives. Par exemple, que la chaleur dilate les corps résume un ordre intelligible des successions du moment qu'à la chaleur correspond une extension des mouvements des particules constitutives du corps, car la dilatation n'est plus que la somme visible des mouvements élémentaires. A partir du principe de causalité ainsi entendu, la science étend et coordonne à la fois les vérités qu'elle conquiert, instituant un

ordre plus parfait de son objet, une unité plus parfaite de la pensée.

Le double mouvement de la coordination et de l'extension des domaines ouverts à l'investigation scientifique caractérise le progrès de l'œuvre rationnelle. En un sens tout champ nouveau désormais attribué à la science paraît compromettre l'ordre obtenu jusqu'à ce jour; mais aussitôt dans le champ nouveau les principes rationnels président à une coordination croissante des résultats. Le déterminisme s'étend donc, en vertu d'une nécessité rationnelle, aux groupes de faits qui paraissaient d'abord l'exclure, au monde de la vie, puis au monde de la vie consciente, au monde enfin de l'action individuelle et de l'action sociale. Selon la matière à laquelle il s'applique, l'esprit fait des principes rationnels des applications complexes et souples qu'il constitue en méthodes de recherche. Celles-ci ressortissent à la logique des sciences; il nous suffit de savoir que l'unité de la fonction rationnelle s'y retrouve, source d'une unité supérieure pour la pensée. Il ne faut donc pas entendre la raison comme une faculté innée de principes immuables que l'analyse met au jour, mais bien comme une activité créatrice de principes d'ordre qu'elle transforme ou développe selon la matière qui lui est offerte.

2° La constitution et l'usage de ces principes ne sont qu'une part, et non la plus importante, de l'œuvre rationnelle; l'étude qui précède nous ramenait à tout instant aux jugements qui servent de points de départ aux raisonnements : il y a dans le domaine déductif et dans le domaine inductif des relations privilégiées qui échappent au raisonnement. Elles n'échappent pas à la raison, et leur élaboration porte la marque de la fonction rationnelle. Ce qui caractérise le jugement, c'est que par lui l'objet de la pensée acquiert une vie indépendante des images qui lui donnent naissance et une forme pure des accidents inhérents à ces images. Bien qu'un esprit inculte ne puisse donner du chien ou de tout autre être qu'une définition inexacte où des caractères apparents recouvriront les caractères essentiels, pourtant le ou les jugements qui constituent cette définition sont composés en un modèle ou type que les images individuelles ont cessé de conditionner et d'où sont effacés les traits particuliers aux divers exemplaires de l'idée. Nous reconnaissons la fonction rationnelle à cette tendance vers l'ordre, car c'est l'ordre que la

forme inconditionnée et parfaite des représentations générales donne aux objets de l'expérience commune, et vers l'unité de la pensée, car la pensée ne saisit son unité qu'en faisant la synthèse des représentations particulières et éparses.

Nous la reconnaîtrons encore en ce que son activité se renouvelle, inépuisable, à l'occasion des jugements qui lui sont donnés et de ceux qu'elle a élaborés elle-même. L'ordre que la formation des jugements introduit dans une conscience inculte est à peine supérieur au chaos des images. Mais l'expérience quotidienne rectifie à tout instant ces images, en déplace les caractères, en refait la synthèse sous d'autres lois : ainsi se transforme par degrés le jugement qui définit les caractères d'une espèce de la nature. Or, l'étude et l'éducation intellectuelles reprennent et continuent cette rectification progressive dans la conscience de l'enfant; les travaux des savants ont enrichi de même la conscience commune : dans tous les cas la fonction rationnelle constitue des objets pour un ordre nouveau, objets auxquels la raison donne une vie indépendante des faits qui en sont l'origine et une forme parfaite. On en aura une idée claire si on se transporte d'emblée à quelques-unes de ces relations privilégiées qui sont au point de départ des déductions ou inductions de la science. Qui ne sait que l'esprit se donne à lui-même la série des nombres entiers par l'addition de l'unité à elle-même, que la définition de chaque nombre est une construction indépendante des objets nombrés réunis sous le regard et parfaite dans son rapport à la déduction qui en développera les propriétés virtuelles? La construction rationnelle est plus remarquable encore en ce qui concerne les formes puisqu'elles sont idéalement construites par le mouvement des éléments géométriques. La génération du cercle ou de la sphère est autre chose qu'une image généralisée des figures circulaires ou sphériques. Le même caractère de perfection apparaît aux relations qui portent sur le monde réel et qui sont l'objet des sciences où prévaut le raisonnement inductif. La classification des êtres se refait indéfiniment, et toujours pour élucider en chaque définition le caractère essentiel, logiquement générateur des autres. De même pour qu'un rapport de succession soit un objet de science et se transforme en un rapport de causalité, il faut qu'il soit défini dans sa généralité

et dégagé de l'enchevêtrement des faits particuliers qui le recouvrent.

3° Maintenant, une vue sommaire du progrès scientifique suffira à illustrer la création indéfinie de l'ordre poursuivi par la fonction rationnelle. L'activité rationnelle ne s'en tient pas aux définitions des formes ou des figures, des caractères ou des faits qui délimitent les branches principales de l'investigation; elle va au-devant de relations nouvelles, encore inaperçues, et qui surgissent, les unes par un pressentiment de l'intuition et adaptées aux méthodes déductives, les autres par les révélations de l'expérience organisée et adaptées aux méthodes inductives. L'invention de symboles nouveaux enrichit indéfiniment le monde du mathématicien : la valeur généralisatrice de l'algèbre s'étend par les quantités négatives, les nombres irrationnels ou imaginaires, les notations différentielles, tandis que la géométrie analytique, traduisant en équations les propriétés des courbes, affranchit de plus en plus la mathématique de l'imagination figurée.

Il n'en va pas autrement des relations fondamentales qui sont élaborées par les sciences de la nature, dont le progrès pourtant devait être longuement ajourné et ralenti par rapport à celui des sciences exactes. Dans le monde matériel il a fallu rechercher d'une part le biais par lequel il faut envisager l'objet, primitivement étranger à l'activité rationnelle, et d'autre part replacer sans cesse cette activité devant un problème nouveau parce que la précision croissante des mesures transforme au jour le jour les conceptions fondamentales des choses. La science moderne enfin pénètre dans l'infiniment grand et dans l'infiniment petit, et relie l'un à l'autre. La théorie atomique, après avoir expliqué tant de faits par le caractère insécable de l'atome, s'est renouvelée jusqu'à le concevoir comme un soleil autour duquel gravitent les satellites. L'élément mesurable que la raison découvre dans les relations des faits permet de coordonner celles-ci sous des lois, et la même nécessité rationnelle relie entre elles les catégories sous lesquelles se groupent ces lois : ainsi les lois de la chaleur, de l'électricité, de la lumière sont coordonnées par la théorie de l'énergie. A chaque progrès une vérité nouvelle embrasse les vérités acquises comme des cas particuliers ou des cas limites.

Et voici qu'avec les dernières théories de la relativité apparaît l'équivalent mécanique de la masse, si bien que les principes de conservation de la masse et de conservation de l'énergie se réduisent à un seul. L'élaboration rationnelle arrive ainsi à une plus exacte détermination de l'élément permanent qui subsiste de la cause à l'effet. Plus claire alors se révèle l'unité de la fonction rationnelle appliquée aux relations fondamentales. Elle se révèle encore par l'institution de formes complexes et souples de la déduction et de l'induction adaptées aux diverses matières de la science, par l'invention de méthodes et d'appareils, qui achèvent de plier les relations d'intuition ou de fait aux exigences de l'ordre intelligible.

Le progrès rationnel fut nécessairement plus lent dans les sciences qui ont pour objet le monde moral. Plus difficile est la recherche du biais par lequel il faut prendre les faits, plus mobiles sont les faits eux-mêmes par les enseignements qu'apporte au jour le jour l'immense enquête de l'histoire. Aussi les résultats n'en peuvent-ils fournir une démonstration des progrès de l'activité rationnelle aussi complète que celle qui est fondée sur les sciences de la nature; c'est pourtant la même méthode de raison qui se marque au déterminisme moral et social. En particulier, comment constituer une science sociale, si l'on n'admet point le caractère spécifique des faits sociaux? Ceux-ci ont un caractère original, irréductible à celui des faits étudiés par les sciences psychologiques et biologiques. Qu'est-ce à dire si ce n'est qu'ils débordent les consciences individuelles, et que pour une part au moins l'individu reçoit de son groupe les représentations, les émotions, les volitions qui sont constitutives de son être psychique? Comment constituer une science sociale, si l'on n'accepte point une méthode objective par laquelle les faits soient traités comme des choses et d'où soit éliminé tout recours aux explications subjectives? Comme au cours du progrès que nous avons parcouru, l'activité rationnelle étend et coordonne son domaine, le pénètre de l'unité de la conscience intellectuelle, sans pouvoir sans doute y absorber toute la réalité.

4° Une antinomie singulière surgit pour quiconque entend soumettre à l'examen de la raison un jugement nouveau : sa revendication est individuelle, et la raison est faculté de l'universel,

En voulant m'affranchir de l'autorité extérieure pour faire œuvre de raison, c'est à « ma raison » que je fais appel. Je m'en remets sans doute aux principes rationnels, aux méthodes universelles d'ordre, mais c'est en moi, en mon être particulier que celles-ci et ceux-là se réalisent. Les divergences qui s'accusent entre les esprits dans l'examen d'une même question tiennent d'une part au degré d'exactitude et d'étendue qu'a en chacun d'eux la représentation du monde; d'autre part à la correction que chacun d'eux apporte à l'usage des principes et des méthodes de raison. Dans un esprit individuel les idées sont plus ou moins orientées vers l'œuvre rationnelle, y sont d'avance comme plus ou moins adaptées. Nous trouvons en nous des idées toutes faites, déposées par une longue hérédité ou par l'accumulation d'observations plus ou moins passives et superficielles. L'usage d'un plus parfait instrument de mesure peut suffire à changer notre conception. Mais à quelque moment que nous en soyons de l'exploration du monde, il y a un instrument qu'il faut régler pour que la fonction rationnelle évolue dans le champ de la vérité : c'est notre intelligence même. Elle n'est point maîtresse de sa pénétration, mais elle peut se dresser à être juste, à suspendre ses jugements premiers pour les confronter avec la réalité : les règles de la méthode cartésienne sont toujours la première discipline. De même, elle peut se dresser à l'usage des principes et des méthodes de raison. Sur l'un et l'autre point, l'intelligence doit réaliser la raison à l'état de pureté, c'est-à-dire l'affranchir des anticipations qui lui viennent des désirs et des passions. Le plus grand dérèglement de l'esprit, dit Bossuet, est de vouloir es choses comme on veut qu'elles soient; la loi est de vouloir le vrai, de tendre au vrai par les seules forces de la raison. Il apparaît alors que la garantie de la vérité est l'accord des raisons individuelles, mais que toute intelligence a une valeur par le fait même qu'elle enveloppe les principes et les méthodes de raison. Il se peut que « ma vérité » soit erreur; mon intelligence n'en a pas moins son prix, puisque la vérité est œuvre intérieure aux esprits. L'amour de la vérité et la tolérance sont des vertus inséparables; par elles s'affirme la valeur des personnes qui participent de la raison et qui pour ce fait sont les unes pour les autres des fins.

## II. — La raison et la morale.

Portant l'unité dans la vie psychologique, l'unité dans la vie intellectuelle, comment la raison ne la porterait-elle point dans la vie pratique? De même qu'elle offre à la pensée des méthodes par lesquelles les jugements se déterminent, et des principes selon lesquels les relations s'organisent, de même elle contient pour la volonté un principe de détermination. A moins de refuser d'être un homme, l'homme ne peut éluder le problème qui surgit au contact de la raison et de la vie en voie de devenir. Comment organiser mes volitions et mes actes, comment diriger mes sentiments et mes pensées? car tout cela n'est pas encore, c'est le domaine du futur et de l'indéterminé. Du point de vue pratique aucun doute ne s'élève sur la liberté. Si mon avenir était déterminé par mon passé, les mœurs ne pourraient être un objet pour ma raison qu'au même titre que les objets de science que nous avons parcourus. Mais il est deux faits que je constate à la fois : l'un, que j'ai dans l'action le sentiment d'une indétermination puisque je peux choisir entre les partis contraires, l'autre que je pèse moi-même par mes motifs sur mes déterminations. Donc je me détermine et me fais moi-même, et les motifs tirés d'un examen rationnel des conditions de mes actes soumettent à mesure le courant de ma vie à un ordre différent de celui qui eût été déterminé par l'état complexe de mes désirs et de mes pensées si je n'avais pris le parti de les comparer et de les juger. Du même point de vue pratique nulle affirmation ne s'impose sur le bonheur. Si le bonheur était la fin de tout être, l'usage de la raison ne serait que de rechercher et d'organiser les meilleurs moyens de l'atteindre. Il ne s'agit pas ici de fixer le contenu d'un concept du bonheur, mais bien les conditions auxquelles la raison organise la vie en voie de devenir et dans la mesure où elle n'est point déterminée fatalement par le passé. Or, aussitôt posé, ce problème reçoit une solution, fondée sur l'ordre inséparable de la fonction rationnelle. Sans doute celle-ci apparaît avec un caractère nouveau qu'elle tient de sa matière nouvelle, indéterminée et future, mais dont l'élaboration est analogue et comme parallèle à celle de la matière de la science.

1° La loi du devoir, considérée dans sa forme abstraite et indépendante de la matière à laquelle elle s'applique, n'est pas autre chose que la voix de la raison venant au contact de cette réalité future et indéterminée qu'est le cours de la vie pratique. Du moment qu'une volonté raisonnable est posée, que sollicite en tout sens le flot des sentiments, des désirs et des passions, un devoir être est posé; — du moment qu'une volonté raisonnable est posée, que sollicitent des fins diverses, un devoir-faire est posé; — du moment que des volontés raisonnables entrent en rapport pour accorder leurs fins ou poursuivre une fin commune, un devoir-être et un devoir-faire s'imposent à chacune et à toutes. La loi du devoir : Fais ce que dois, a la forme de l'impératif absolu, parce qu'elle a pour objet d'appeler à l'être un état de la volonté, et selon l'ordre que la fonction rationnelle tend à réaliser. Sans doute la volonté d'agir par devoir n'est pas toute la moralité, mais il est vrai que la moralité est d'abord la volonté d'agir par devoir. Il est vrai aussi que la loi morale est « un principe déterminant de la volonté »; mais il faut entendre la thèse kantienne sans opposer l'action et la pensée; il faut admettre que ce principe a dans la vie pratique un rôle analogue à celui que jouent dans la représentation les principes de causalité et d'identité, qu'il tient de la même raison les mêmes caractères d'universalité et de nécessité, et qu'en sa qualité de principe directeur il est la première condition d'un ordre et d'une organisation de la vie.

2° Mais, si dans le monde de la pensée les principes directeurs s'appliquent à des jugements à partir desquels la raison organise la connaissance, et que la raison encore élabore en vue d'un ordre intelligible, en est-il autrement dans le monde de l'action? Fais ce que dois; mais que dois-je être? que dois-je faire? A l'égard de moi-même et des autres? Ces questions seraient sans réponse, si la raison, en même temps qu'elle pose la loi du devoir comme principe directeur, ne reconnaissait dans les choses de la nature des éléments d'ordre et ne portait sur elles des jugements de valeur. Considérons l'agent moral dans ses rapports avec lui-même, avec les êtres raisonnables, avec le monde. Nous allons voir que dans chacune des catégories de l'action des jugements de valeur sont élaborés, qu'ils tiennent d'abord en un petit

nombre de lois imposées à la conscience par l'application de la loi suprême du devoir à des domaines mêlés d'ordre et de désordre, mais qu'ils se précisent et se chargent en quelque sorte d'obligations plus nombreuses et mieux coordonnées à mesure qu'ils embrassent un champ plus vaste de la réalité. Il suffit en effet à l'agent moral de constater une opposition entre tous les mobiles qui le poussent à l'action et la loi rationnelle pour juger que son « devoir-être » se formule pour lui en une loi de dignité destinée à maintenir l'indépendance et l'intégrité de sa raison. Qu'il ne cède pas à l'attrait actuel du désir, qu'il le subordonne à un intérêt futur, cela ne satisfait la raison que pour une part, et pour la moindre. Il a un autre intérêt, comme dit Renouvier, « celui de la raison », par laquelle il est et demeure en possession de soi. Pour agir par devoir, il faut donc agir par raison. Est-ce donc que nous jouons sur les mots ayant dit d'abord : pour obéir à la raison, il faut obéir à la loi? Nullement, nous ne faisons qu'accuser le progrès de l'ordre rationnel. Déjà, nous n'en sommes plus à la prescription générale contenue dans le principe directeur de l'action, mais bien à la prescription qui concerne la raison en moi, « ma » raison, en rapport ou en lutte avec les forces complexes qui constituent mon être psychologique.

Aussi bien la formule de dignité se précise et se remplit à mesure que l'activité rationnelle aborde et pénètre cette complexité psychologique. Car la raison n'exige pas seulement un ordre qui assure sa domination sur la sensibilité, elle se prononce entre nos aspirations selon l'ordre qu'elles aspirent à réaliser dans notre vie consciente. L'excès des plaisirs et des passions en ruine l'unité; la recherche des intérêts, fût-elle prudente, la disperse; l'ordre n'est possible que pour l'être qui distingue entre les vrais et les faux biens. La tempérance impose une limite à la recherche de tout intérêt sensible pour laisser libre le champ aux inclinations qui nous attachent aux autres et à l'idéal. De même le courage assure l'ordre de la vie intérieure sur la distinction des vrais et des faux dangers : non seulement il fait taire la peur, mais il suscite dans la conscience la crainte de faillir aux lois de l'ordre rationnel. La prudence enfin est vertu positive de l'esprit qui procède à la comparaison des buts de l'action. Ainsi la loi de dignité se divise, s'enrichit, s'épanouit dans les

devoirs individuels, et c'est une exigence de la raison encore que ceux-ci se concrétisent et se fixent en vertus, car le retour des mêmes actes dans les mêmes circonstances, le maintien d'une disposition habituelle de la volonté à travers la vie, sont la base sur laquelle la raison en quête des fins à poursuivre et la volonté appelée à les réaliser s'appuieront pour édifier un ordre plus harmonieux et plus riche.

Il suffit aussi à l'agent moral de concevoir qu'il entre en rapport et en opposition avec d'autres êtres raisonnables pour que le devoir-faire se formule en une règle de justice, destinée à constituer en chacun et en tous l'intégrité de la raison. Chacun tendant à poursuivre son bien propre, la raison exige d'accorder en un ordre général les biens particuliers. Elle exige aussi que les fins communes qui naissent de l'association soient poursuivies dans l'ordre. Le contrat est donc bien à la base de toute société d'êtres raisonnables, contrat idéal dont le postulat est que chaque personne est semblable et, comme être de raison, égale aux autres. La loi est que chacun juge de la maxime de son action comme s'il en était l'objet et non l'auteur, ou mieux selon la force de généralisation propre à l'activité rationnelle, comme s'il composait une législation universelle. La première formule de Kant peut être revendiquée par toute doctrine morale comme une première et nécessaire traduction de la loi morale appliquée à l'état social.

Comme la loi de dignité, la loi de justice se précise et s'enrichit au contact de la réalité. Car dès que les fins sont en question, que se proposent de poursuivre les membres de sa société, séparément et en commun, il est une fin qui passe avant les autres et qui avant les autres doit être réalisée : c'est la personne même, auteur et objet de la loi. Là est le fondement commun du droit, garant pour chacun du libre développement de ses pouvoirs, et du devoir de justice prescrivant à chacun de respecter le droit des autres. Qu'il faut traiter l'homme comme une fin : cette seconde formule de Kant peut être revendiquée aussi par toute doctrine morale, comme la traduction des rapports de droit. Elle marque un progrès de l'activité rationnelle dans la détermination générale de la loi de justice.

Il suffit enfin à l'agent moral d'entrer en rapport avec le

monde pour reconnaître la nécessité d'une nouvelle loi de l'action. Il s'impose à la fois de respecter l'ordre là où il est réalisé et d'adapter l'univers aux fins qu'il poursuit avec ses semblables : deux nécessités qui se contrarient, mais dont le développement enrichit la puissance morale de l'homme. En admirant les lois de l'évolution des mondes et de l'organisation des êtres, l'agent moral décide de ne rien détruire de ce qui est harmonie, d'éviter à ce qui vit la douleur, et à la plante même un outrage inutile. Mais il apprend que les conflagrations et les monstres tendent à la destruction de son espèce, et il sait qu'il ne peut entretenir sa vie qu'en sacrifiant ou en asservissant les animaux. Il conçoit donc comme un devoir de prévenir les désordres de la nature qui menacent l'humanité, d'utiliser les animaux comme des moyens pour la conservation de l'espèce humaine, enfin d'aménager l'univers matériel en vue des fins que poursuivent ensemble les hommes. La loi de travail concilie le respect de l'ordre extérieur aux fins humaines avec la volonté de réaliser l'ordre propre à ces fins. Elle est la source des activités multiples, dont la plus haute est l'activité scientifique. Celle-ci dégage, comme nous l'avons vu, les lois de l'univers, source d'un ordre plus haut en même temps que d'un pouvoir plus efficace sur les choses. Ce n'est pas un devoir pour tous les hommes d'être des savants; mais pour chacun d'eux le devoir de s'éclairer et de savoir dans la mesure où il le faut pour avoir une part d'action sur les choses est une application directe et immédiate de la loi générale de travail.

Par la déduction qui précède, on voit en quoi l'usage théorique et l'usage pratique de la raison se rapprochent et se distinguent. La fonction rationnelle crée le principe directeur de l'action comme les principes directeurs de la connaissance; elle est présente dans l'élaboration des jugements de valeur comme dans l'élaboration des jugements qui fournissent aux déductions et aux inductions de la science leur matière. Elle y est présente avec les mêmes caractères, car les lois générales de dignité, de justice et de travail se constituent à l'aide des données de l'expérience, mais avec un caractère d'indépendance et de pureté à l'égard de l'expérience. La différence est que ce caractère précisément brille aux jugements de valeur avec un éclat parti-

culier et les fait apparaître comme des absolus : l'idée est un idéal. De cette différence deux autres sont inséparables : entre la loi formelle du devoir, principe directeur de l'action et les jugements de valeur, le rapport est étroit, intime, direct. Sans doute la science prenant les choses par le biais qui les rend intelligibles, élabore les relations privilégiées qui se prêtent à l'emploi des principes rationnels et des méthodes qui en dérivent : pourtant l'écart entre ces relations et ces principes ne disparaît pas. Ici au contraire, le principe directeur du devoir une fois posé, il suffit de le mettre au contact de la réalité pour que de celle-ci jaillisse l'idéal. C'est une parenté qui se découvre entre la loi du devoir et certaines des fins ou des aspirations humaines auxquelles la raison arrête son choix. L'autre différence concerne le caractère immuable et définitif de toute une part de l'œuvre rationnelle en morale. Car au degré de la déduction où nous sommes parvenus, nous pouvons considérer que nous avons parcouru les idées constitutives de l'action morale, et comme ses lois éternelles. Elles définissent par suite l'attitude morale en son essence, et la volonté qui les a accueillies est morale, absolument. C'est qu'elles ont leur origine au contact de la raison avec les éléments sensibles qui s'imposent à la personne morale et avec les conditions que lui font les lois du milieu physique ou social où elle agit. Non seulement les anciens ont tout dit sur les vertus, mais ceux des sages qui les ont pratiquées ont atteint une hauteur morale qu'on peut égaler, non dépasser. En ce sens il n'y a pas de progrès moral.

3° En ce sens seulement, car nous devons nous attendre à ce que descendant au détail des aspirations et des fins humaines la raison développe les jugements de valeur selon les principes et les méthodes qui président à son usage théorique. Elle y accomplit les mêmes fonctions d'extension et de coordination, faisant entrer dans son ressort un nombre de plus en plus grand d'actes et de rapports, portant dans ce monde idéal un degré de plus en plus haut d'harmonie, et son activité inépuisable se marque à la réadaptation incessante des règles morales. Elle est, selon la troisième formule de Kant, auteur et sujet de la législation. Tenons-nous-en aux principaux points, aux points culminants, de ce progrès.

Intermédiaires entre l'ordre que l'homme doit réaliser en lui selon la règle de dignité et l'ordre qu'il doit réaliser en toute association avec ses semblables selon la règle de justice, plusieurs formes d'ordre surgissent des affections humaines : famille, nation, associations diverses formées par la nature ou par l'histoire. L'homme s'attache à ces groupes dont la science explique les lois et les formes multiples; mais il arrive que la raison juge ces lois et ces formes et compose un idéal qui en modifie le cours. L'histoire nous montre plusieurs types de famille : en chacun d'eux l'enfant élevé selon les lois de son groupe est capable un jour de penser l'institution familiale elle-même comme un idéal qu'il réalise dans la famille nouvelle. Mais cet idéal n'est pas une copie passive, il modifie, il transforme plus ou moins profondément la réalité, sans clarté dans la plupart des consciences, mais très clairement au contraire en un petit nombre qui ont dans le monde de l'action le rôle qu'a le génie dans le monde de la pensée. Le progrès rationnel rapprochera de plus en plus l'institution familiale des normes de dignité, de justice et de travail. La famille de valeur morale sera alors la famille monogame, instrument d'une discipline définitive pour les instincts, véhicule des trésors de la vie accumulés par les générations, organe de l'éducation parce qu'elle porte avec elle la révélation de tout ce qui a un prix moral, source d'autonomie pour chacun de ses membres et de justice pour tous. Cet idéal a bien les caractères d'indépendance et de pureté à l'égard des faits où se révèle l'activité rationnelle et tend à réaliser un ordre parfait.

Un idéal de la nation se forme comme un idéal de la famille. L'homme est attaché à un groupe social selon des lois naturelles. Avec les membres de ce groupe il reçoit du sol, du langage, de la coutume, des émotions qui enserrent son cœur de mille liens; plus encore, il se lie à eux par le souvenir et par la volonté, par la volonté surtout, comme Renan l'a montré : vouloir ensemble le même avenir, tel est le fond du sentiment national. Et c'est le point de départ d'une application indéfiniment renouvelée de la raison. L'idéal national est construit par la conscience des penseurs, des historiens, des poètes, dans son indépendance et dans sa pureté. Dans l'histoire, l'esprit national reconnaît

plus particulièrement comme les siens propres certains caractères exprimés par quelques faits du passé, les ennoblit, les propose comme une raison d'être et d'agir à la collectivité tout entière. Il transforme l'attachement au sol et aux lois, car tout citoyen pense qu'entre les limites du territoire un idéal social doit prendre corps, que la langue, les coutumes, les lois sont les instruments par lesquels cet idéal sera appelé à l'existence. Si bien qu'aux heures de crise tous les partis sont unis, quoi qu'ils persistent à voir dans l'avenir autant de réalisations différentes de la patrie. Pourtant l'activité rationnelle ne trouve pas encore son terme et ne cesse de susciter les jugements de valeur. Car il y a pour elles des « races éthiques », qui élaborent la civilisation, qui ont un idéal supérieur à celui des autres races; et même entre les idéaux des races éthiques il y a une hiérarchie. C'est en dehors de tout chauvinisme que l'on peut déclarer très haute la valeur de l'idéal par lequel la France dégage de sa propre histoire non seulement la tradition de générosité qui l'a portée à affranchir les peuples, mais encore la loi de justice qu'elle définit comme la raison d'être des patries.

La loi de justice enfin est la source de multiples jugements de valeur par lesquels l'activité rationnelle développe en un ordre plus parfait les rapports de droit entre les hommes. L'aiguillon de la conscience morale est sur ce terrain l'excès même du désordre que l'agent moral constate dans cette société à laquelle pourtant la raison impose comme norme et comme terme la justice. « L'homme, dit Renouvier, pèche et se corrompt, fait ainsi pécher et se corrompre les autres. Les hommes corrompus corrompent la société qui en retour corrompt les hommes. » L'enchaînement des actions et des réactions mauvaises crée un état de guerre « qu'on s'efforce de concilier avec les vrais devoirs auxquels on ne veut pas obéir », et le problème se pose pour l'agent moral de savoir « ce que veut de lui la raison qui ne peut se vouloir elle-même tout entière ». Problème bien posé, car il exclut les solutions extrêmes du traditionnaliste et du révolutionnaire. C'est à la raison de rechercher les compromis entre la loi de justice et les faits qui s'en écartent. « Cherchons s'il existe pour cet ordre ou pour ce désordre des principes qui aient aussi leur fondement dans la raison et qui soient des lois impérieuses de

la conduite humaine. » Il faut alors considérer non plus l'homme en soi et dans une société idéale, mais les hommes dans le milieu social tel que le font les fatalités du milieu matériel, les héritages de l'histoire, les conditions de l'existence collective. En chaque société se développent les institutions de justice distributive et de justice pénale qui sont relatives à l'état de guerre, mais que la raison modifie et reconstruit sans cesse.

Certes la distinction d'un état de paix idéal et d'un état de guerre peut recevoir un développement fécond des enseignements de la sociologie. Il ne suffit pas de fixer avec le philosophe les droits tels que l'état de guerre nous contraint de les définir pour les confronter avec la loi de justice. L'étude des institutions juridiques, des coutumes et des rites constitue une documentation précieuse, un ordre au sens de la raison théorique, ordre difficile à découvrir, mais dont les fragments apparaissent par le labeur des savants dans le champ immense que leur offrent les civilisations. Les découvertes des sciences sociales sont destinées à mettre l'esprit humain en possession des vérités les plus importantes et des pouvoirs les plus efficaces. Instruit des lois du déterminisme social, prévoyant les conséquences de ses actes, l'agent moral sera à même de mieux répondre au problème que nous posons avec Renouvier et concevra des modèles « mieux adaptés aux conditions historiques de l'homme » que peut l'être le modèle de la perfection absolue. Il fera l'idéal à la mesure du réel, moins haut, mais plus viable. Mais c'est de l'idéal encore, qui juge et qui modifie le réel. L'agent moral ne renonce pas à distinguer entre les valeurs des modèles adaptés aux faits, et à tout moment il les dépasse pour s'élancer d'un bond jusqu'à des jugements plus proches de la loi morale. L'idéal de la justice est dans sa pureté exclusif du privilège : la Cité antique a réalisé un régime de droit entre les citoyens en refusant la liberté à une foule d'hommes qui vivaient sur son sol; pour un moderne le droit à la liberté s'étend à tous. Dans d'autres cas, le progrès de la justice se fait non par une extension du droit à d'autres hommes, mais par la création d'autres formes du droit : si les fatalités du milieu physique et de l'histoire ont créé l'inégalité des biens, nos lois sociales tendent à réparer par degrés cette injustice. Nous assistons enfin à l'éclosion d'une justice inter-

nationale tendant à substituer au désordre et à la violence les solutions d'ordre et de paix. Dans tous les progrès que nous venons de parcourir la conception est jugée selon l'affinité qu'elle présente avec les hauts principes de dignité et de justice.

L'accord entre les deux fonctions de la raison, fonction théorique, fonction pratique, s'achève sur le terrain des sciences morales. Une difficulté surgit, il est vrai, touchant le choix et l'emploi des méthodes pour le savant qui recherche les lois des faits sociaux; car si ces faits et ces lois ont par rapport aux consciences individuelles une force contraignante, d'autre part l'idéal que celles-ci conçoivent, alors surtout qu'elles le conçoivent dans l'ignorance de ces faits et de ces lois, apparaît comme un élément de contingence, comme une réalité qui se dérobe au déterminisme social. Dans le substrat social se trouvent comme matérialisées la représentation et la volonté collectives, mais avec les formes que la réaction des pensées et des actions individuelles leur a imposées. L'ignorance des lois qui président aux faits sociaux nous jette dans l'erreur, mais l'ignorance et l'erreur ont aidé à composer l'état mental qui a produit ces faits. Ce n'est pas qu'il faille renoncer à la science : en vérité le savant n'a pas la prétention d'épuiser le réel, et c'est avec le sociologue le plus objectif, avec Durkheim, que nous avons reconnu que la raison doit prendre les choses d'un certain biais pour constituer les relations privilégiées, les jugements qui seront la matière d'une science, le point de départ d'un ordre rationnel. Et cette réserve à son tour n'est aucun renoncement à la raison : dans le monde moral la conception de l'idéal, élaborée selon la même activité rationnelle, selon les mêmes principes et méthodes d'ordre que la découverte des lois positives, achève de constituer l'ordre le plus intelligible pour la raison, le plus capable aussi de déterminer les volontés et de passer dans les faits. Cet ordre par lequel les fins les meilleures sont proposées en modèles à l'individu et à la société a d'autant plus cette vertu que la sociologie lui offre une matière plus élaborée, un déterminisme plus rigoureux et plus riche. La morale progresse avec la science, et l'unité de la fonction rationnelle est d'autant plus évidente que la science est plus complète.

4° Dans le domaine pratique comme dans le domaine théo-

rique, c'est à la personne qu'il revient de poser et de résoudre les problèmes selon les règles universelles de la raison; dans le domaine pratique comme dans le domaine théorique, la personne apparaît comme une fin, parce qu'elle est l'organe de la raison. Si elle est pour une grande part déterminée par les groupes qui sollicitent ses affections ou par les fins qui s'imposent à son action, ces groupes et ces fins en retour se subordonnent à une fin suprême, l'affranchissement de la personne par rapport aux contraintes qui pèsent sur elle, que celles-ci lui viennent du milieu social ou des fatalités du sol, de l'hérédité, de l'histoire. Cette étude nous a fait concevoir deux formes ou deux étapes de cet affranchissement : d'une part, le sentiment du respect de l'ordre en toutes choses, le jugement qui fonde la valeur des vertus, la volonté de dignité, de justice et de travail, définissent une forme inconditionnelle de l'autonomie, indépendante du temps, du lieu, de la condition sociale; d'autre part, dès que ce jugement, ce sentiment, cette volonté s'appliquent à la détermination des idéaux et à la poursuite des fins, l'autonomie de la personne s'affirme dans l'élaboration rationnelle de ces idéaux et de ces fins, dans leur réadaptation incessante aux conditions nouvelles du milieu et de la vie, aux exigences nouvelles de la conscience collective, aux connaissances nouvelles assimilées par les esprits. C'est dans les raisons personnelles que se fait l'accord des deux fonctions de la raison, comme déjà pour chacune de ces fonctions se fait dans les raisons personnelles l'accord des vérités acquises et des symboles, concepts, instruments ou procédés de travail récemment découverts. Le critère de la vérité est l'accord des diverses raisons. et cet accord dans le domaine pratique prend la forme du contrat.

La notion de l'autonomie est essentielle en morale. Elle rend possible l'affranchissement de la personne par rapport à toutes les contraintes, par rapport même au déterminisme des faits psychiques et des faits sociaux; elle ramasse d'autre part en elle avec la loi directrice du devoir le contenu des fins et des idéaux auxquels celle-ci s'applique. Ce serait mal comprendre la sociologie que de prétendre épuiser le concept de moralité dans un conformisme de l'individu à son groupe. Durkheim avait déjà une préoccupation éthique en constituant la sociologie en science

objective, la découverte des lois positives devant enfin éclairer l'action jusque-là incertaine de la personne; mais en avançant dans la découverte, il dut concevoir l'autonomie de la personne comme le terme suprême de l'évolution sociale. Une fois de plus nous constatons l'accord de la morale et de la science, l'unité de la fonction rationnelle. Et maintenant, il nous semble qu'avec la revendication de l'autonomie personnelle certains aspects de la vie morale doivent être mis en lumière.

D'abord, et bien qu'elle s'affirme sous la loi rigoureuse du devoir, l'unité de la conscience n'est pas une forme rigide et immobile d'universalité, elle est une élaboration vivante des idéaux. L'essentiel de la vie morale revient à une invention, qui sollicite ensuite le consentement des volontés raisonnables. Cela est vrai des grands courants moraux déterminés par les génies qui ont innové, soit dans le domaine des principes comme Socrate, soit dans le domaine des mœurs comme saint Vincent de Paul; cela est vrai aussi de ce détail complexe de la vie morale qui traduit notre puissance de réaction à l'égard des fins secondaires et des moyens, une fois que nous avons accepté sans critique les fins premières. Sans doute il arrive que l'idéal conçu par une personne morale, et même par un héros, donne la vie aux aspirations éparses et confuses de la conscience collective, ou qu'il ressuscite un modèle antérieur abandonné par la conscience collective : la notion de l'autonomie n'en reçoit aucune atteinte. On a pu dire qu'Antigone ne fait qu'opposer au décret de Créon une tradition fondée par les dieux et qu'une loi ancienne agit en elle : ce n'en est pas moins dans sa vie intérieure qu'elle puise la règle de son action. En tout problème pratique se pose la question de savoir quelle part revient aux forces contraignantes, hérédité, coutumes, lois : le caractère de l'action morale est marqué à l'unité de la vie intérieure qui domine les contraintes qu'elle ne peut écarter, pour comparer les fins entre elles, pour juger, choisir et se résoudre.

En second lieu, l'autonomie implique un devoir constant de faire la lumière sur les idéaux et les fins de l'action, de rechercher la vérité sur les jugements fondamentaux de chaque catégorie de l'action où se meut la volonté. Le devoir de fixer les termes de l'idéal avec le secours des lois positives n'est pas moins impé-

rieux que celui d'en poursuivre la réalisation; il n'importe pas moins et à la valeur de l'agent et à la valeur de l'œuvre réalisée. Il faut savoir ce que le devoir exige, et c'est donc un devoir d'acquérir ce savoir. Nous avons vu que c'est un progrès de la fonction rationnelle d'étendre et de coordonner son domaine, de faire entrer par degrés la réalité sous sa juridiction; c'est pour cela qu'il n'est pas un champ de l'action qui puisse être indifférent à la raison pratique. C'était une erreur que de laisser hors des prises de la morale nombre d'actions humaines, qu'elles fussent rapportées à la politique, à l'économie politique, à tout autre domaine enfin où était accueillie pourtant la fonction théorique de la raison, créatrice de lois positives. Ce serait une erreur encore que de laisser hors des prises de la morale la science même, ou du moins de ne point voir que leur accord, — que l'unité de la fonction rationnelle — interdit à toute personne morale de demeurer étrangère à la science. La reconnaissance de ce devoir est une part de la soumission volontaire de la personne à la raison, qui est la moralité même.

En troisième lieu l'autonomie est inséparable d'un sentiment, celui du respect de la loi. Ce n'est pas sans doute le seul sentiment qui ait un prix par rapport à la définition des biens, mais c'est le sentiment moral par excellence. D'autres sentiments ont une valeur morale parce que la raison y distingue des éléments d'ordre et que de ce point de vue elle les fait entrer dans une hiérarchie. Mais c'est précisément par leur participation à l'ordre rationnel que valent les sentiments. Et c'est bien le respect de la loi qui est le fondement de la moralité. Il n'y entre rien qui ressemble à un désordre, rien de trouble, rien de confus, comme il arrive dans les « mouvements de l'âme » compris sous le terme de sensibilité. L'état d'âme que le mot respect exprime n'est point, comme dit Kant, pathologique.

*
* *

Ne sommes-nous pas en droit de conclure qu'il n'y a point d'autre morale qu'une morale rationnelle, qu'il n'y a pas de vie morale qui ne soit imprégnée de raison. Les adversaires de la morale laïque font un singulier contre-sens. Car tout motif

étranger à la raison est par cela même étranger à la morale. Il peut plaire à certains esprits de confondre la loi morale avec un ordre divin, si Dieu lui-même est conçu comme un modèle de raison, si les ordres qui émanent de sa volonté sont soumis au critère de la raison et à l'adhésion des êtres raisonnables; mais l'autorité divine n'ajoute pas au caractère moral de ce choix et de ce consentement. Il se peut aussi qu'une étude critique de la fonction rationnelle dans son double domaine théorique et pratique incline l'esprit à la croyance en Dieu : c'est un autre problème et qui n'entre point dans la sphère de la moralité. Mais si nous devions obéir à Dieu uniquement par esprit de soumission et croire que les maximes de notre conduite sont bonnes ou mauvaises par un décret divin, si nos pauvres et chétives individualités devaient s'en remettre à l'Être absolu du soin de leur dicter les idéaux et les fins de l'action, nous serions sur le terrain de la religion, au delà ou en deçà de la morale. En attendant, le croyant qui dans la pratique du bien ou même dans la réalisation de la sainteté a le sentiment de la présence divine a par cela même un sentiment religieux, non un sentiment moral. Cela ne veut point dire que l'un exclut l'autre; mais la valeur morale appartient à l'action, à la pensée, au sentiment dans la mesure où la personne les soumet volontairement à la loi du devoir et à l'ordre de la raison. C'est bien le respect pour la loi, parce qu'il est le sentiment inséparable de la fonction rationnelle dans la vie pratique, qui est le sentiment moral par excellence.

F. Gazin.

---

# La recherche des idées.

Il n'y a pas trente ans, des pédagogues pensaient qu'on devient éducateur de la même façon qu'on devient musicien, artiste ou poète. On peut, dans un article de la *Revue pédagogique* du 15 octobre 1904, lire cette phrase : « Le véritable instituteur est celui qui est né tel, qui possède le don ».

On s'est aperçu que le nombre des éducateurs ainsi recrutés serait infime et qu'il était possible de remplacer le don absent par des exercices rationnels, par une estime raisonnée et croissante dans la profession. On a constaté que ceux-ci remplacent avantageusement ceux-là; que le meilleur maître est celui qui a fait l'apprentissage le plus sérieux, qui a scruté les règles, les procédés, les habiletés du métier, qui a le mieux sondé le caractère enfantin, qui s'est le plus heureusement adapté à son milieu. Au lieu de connaître l'élève par hypothèse, on l'a connu par expérience. Les expériences, multipliées à l'infini, ont prouvé que nous nous trompions lourdement sur la résistance physique de l'enfant, sur sa capacité intellectuelle et sur sa puissance d'attention. La Société pour l'étude psychologique de l'enfant (aujourd'hui société Alfred-Binet) a inauguré la méthode de recherches patientes et de constatations minutieuses qui, nous l'espérons, donnera un jour les règles scientifiques de l'éducation, et permettra, avec des procédés sûrs, un rendement optimum.

Et pourtant, malgré ce réel progrès qui, tout en rendant hommage aux qualités de la raison humaine n'exclut pas celles du cœur, certains modes d'éducation sont restés ce qu'ils étaient il y a trente ans. Ils n'osent pas faire appel aux données positives et scientifiques et procèdent encore, à l'heure actuelle, du don, de l'inspiration, de la révélation. L'enseignement de la composi-

tion française à l'École primaire est de ceux-là. On admire un élève qui « a des idées », on n'a que mépris pour celui qui en manque. Quel contre-sens psychologique! Pourquoi ne donne-t-on pas à ces déshérités — et peut-être aussi et surtout à leurs camarades plus favorisés — les moyens simples, pratiques et rationnels de trouver des idées en composition française?

Il faut avouer que les seuls procédés en usage tiennent du merveilleux des contes de fées.

« Cherchons des idées! » dit le maître, après avoir posé le sujet de la rédaction. Aussitôt les enfants, naïfs et confiants, prennent a position consacrée de « l'attente des idées », têtes dans les mains, yeux dans le vague. Le maître stimule la recherche « Eh bien, eh bien... » Quelques enfants dociles froncent le sourcil, prennent le masque de la souffrance, simulent l'effort. En vérité il ne peut y avoir *effort* que s'il y a mise en œuvre de *moyens*. Or, le maître n'a indiqué aucun moyen. On attend que les idées viennent. Autant attendre que les alouettes tombent toutes rôties.... Et cependant — c'est bien le pire de tout, — il arrive que des idées viennent. Dans le fond de leur mémoire, les plus obéissants finissent par découvrir quelque chose qui ressemble à la question posée. N'insistons pas. La misère de la méthode n'est que trop apparente.

La recherche ou plutôt la découverte des idées ne s'improvise pas. On y accède par entraînement et par progression. Proposer à un enfant de douze ans, pour un premier exercice, la recherche de toutes les idées d'un sujet de rédaction, c'est lui imposer une tâche écrasante. Il y a donc lieu de commencer dès le cours moyen 1re année, peut-être même, selon le degré d'intelligence des élèves, dès le cours élémentaire, à proposer la découverte d'*une seule idée* à la fois. Voici quelques exemples vécus :

Le maître dessine au tableau l'abeille et la guêpe. Il cherche leurs ressemblances, leurs différences, leurs qualités. Il demande l'avis des enfants; plusieurs répondent : l'abeille est plus utile que la guêpe. C'est une idée, élémentaire, à leur portée, mais c'est une idée. Le maître raconte l'aventure de la renoncule et de l'œillet, puis de Jacques et de Philippe, la renoncule et Jacques embaumés par contact. Les enfants découvrent facilement qu'on ne peut que gagner en bonne compagnie. L'idée a plus de corps.

Le maître présente la ciguë et le persil dans une même gerbe. Il parle de Ganelon et de Roland. Les élèves trouvent que la plante vénéneuse est, comme la trahison, cachée sous l'apparence de la vérité. L'idée, cette fois, est presque subtile. Cette première façon de chercher des idées intéresse les petits. Elle donne des résultats. Elle est pourtant banale et connue, mais elle est logique, c'est la comparaison. Au lieu de chercher directement une idée, on peut donc comparer entre eux des faits, des êtres, des choses, des actes. De cette comparaison attentive, sincère, méthodique, l'idée sortira d'elle-même.

Voici d'autres exemples tout aussi vivants :

Paul cueille une fleur dans un jardin public. Est-ce très mal? demande le maître. Il ne semble pas. Non, oui; on hésite. « Mais si *tous* les enfants cueillaient une fleur, ajoute-t-il. Alors la lumière se fait dans les esprits. « C'est très mal! »

L'égoïsme est-il un grave défaut? Nous n'en sommes pas bien sûrs. Examinons les actes de l'égoïste; multiplions les exemples. Comme chacun de ces actes est nuisible à autrui, nous dégageons aisément cette idée, énoncée par un élève : « L'égoïsme est un fléau. »

De tels exercices apportent à l'enfant une légitime satisfaction, une joie soudaine comparable à celle que procure le problème d'arithmétique enfin résolu. Ces sentiments sont de nature à rendre attrayantes les difficultés, trop souvent considérées comme insurmontables, de la composition française. Il est à noter que ce procédé découle d'une des méthodes les plus ardues de la philosophie théorique, la généralisation; c'est l'occasion de remarquer que les applications de la psychologie expérimentale éducative, qui vont chercher la pensée de l'enfant là où elle se trouve et qui évoluent dans son domaine particulier, donnent aux problèmes les plus complexes, des solutions étonnamment simples et faciles.

Il en est de même de l'abstraction, cette autre génératrice d'idées. On sait que rien n'est plus délicat à réaliser dans l'intelligence enfantine que le passage insensible du concret à l'abstrait. Mais rien n'est plus fécond. Une institutrice, qui sur mon conseil, essayait de faire comprendre l'idée abstraite suivante : « Le vice est une souillure », obtint d'une fillette l'adorable réponse

que voici, traduite dans le seul langage imagé et concret dont elle fût capable : « Je ne serai plus méchante parce que la méchanceté *salirait man cœur.* »

Les trois *moyens* qui viennent d'être indiqués suffiraient à la rigueur. Ils sont essentiels. Comme ils n'ont, en même temps, rien de mystérieux, on s'étonne de les voir employer si mal et si rarement. De tels exercices, faits sous la forme orale pendant deux ans avant la rédaction écrite, et à raison de dix minutes par jour, procureraient aux élèves un double bienfait : 1° une provision d'idées personnelles; 2° l'habitude précieuse de la recherche méthodique des idées. Mais leur grande qualité est d'être suggestifs et d'en faire naître d'autres. La plupart des instituteurs et des institutrices qui en ont fait l'essai n'ont pas tardé à les enrichir et à les compléter par des procédés bien à eux, par conséquent excellents.

La définition d'un phénomène ou d'un objet, le portrait d'un être, par exeêmple précisent la notion que nous en avions et, ouvrent des vues nouvelles.

L'examen des causes et des conséquences des actions fait également surgir des idées dans l'esprit. Pourquoi fait-on ceci? A quoi sert cela? Les réponses sont autant d'idées trouvées. Un exercice de rédaction orale sur cette question : A quoi sert une lanière de cuir? » paraît voué à l'insuccès. Or ce sujet, qui semble vide, recèle une mine d'idées qui toutes sont des causes. Cet autre sujet : » Pour quelles raisons préfère-t-on un ouvrier consciencieux à un ouvrier négligent? » fera passer en revue toutes les conséquences des actes du bon et du mauvais travailleur.

Il n'est pas douteux qu'un entraînement intellectuel de ce genre ne fasse de la recherche des idées en composition française autre chose qu'un exercice de pure fantaisie. Il ne s'agit pas, en effet, de donner aux enfants une foule d'idées, ni des idées particulièrement brillantes; notre but est de leur donner des idées *personnelles* et des idées *justes*. A cet égard, les cervelles les plus pauvres en apparence sont souvent celles qui s'enrichiront le plus vite. Pour avoir une idée ou des idées sur une question, pour se former une opinion, un jugement personnel sur les choses, les hommes ou les événements, il leur suffira d'examiner les

questions, les êtres ou les faits. 1° Avec la plus grande conscience, ce qui est la condition indispensable pour trouver des idées justes et non fantaisistes; 2° Avec la méthode de comparaison, et de généralisation. Chez ceux dont l'imagination est au contraire très vive, loin de trouver un résultat tout acquis, le maître rencontrera une difficulté de plus. Ces enfants découvrent avant d'avoir cherché. Il faudra leur apprendre à chercher méthodiquement.

Car, même dans les productions de l'imagination la plus originale, la règle et la méthode jouent un rôle de premier plan. Voici un passage de Victor Hugo bâti selon le procédé de comparaison.

« A-t-on jamais réfléchi à ce qu'est un instituteur? Vous entrez chez un charron, il fabrique des roues et des timons; vous dites : « C'est un homme utile. » Vous entrez chez un tisserand, il fabrique de la toile; vous dites : « C'est un homme précieux ». Vous entrez chez un forgeron; il fabrique des pioches, des marteaux, des socs de charrue; vous dites : « C'est un homme nécessaire. » Ces hommes, ces bons travailleurs, vous les saluez. Vous entrez chez un instituteur; saluez plus bas. Savez-vous ce qu'il fait? Il fabrique des esprits. »

Voici un autre exemple, aussi parfait, d'idées trouvées par les procédés de la comparaison et de la généralisation. Il est de Jules Claretie qui parle du drapeau :

« Le drapeau, mes amis, mais sachez-le bien, c'est, contenu dans un seul mot, rendu palpable dans un seul objet, tout ce qui fut, tout ce qui est la vie de chacun de nous : le foyer où l'on naquit, le coin de terre où l'on grandit, le premier sourire de l'enfant, la mère qui vous berce, le premier ami, la première larme, les espoirs, les rêves; c'est l'honneur du régiment, la conscience des braves gens, c'est le devoir... c'est une idée flottant dans un étendard ».

Des exemples aussi excellents suffisent à prouver que la voie indiquée est la bonne, du moins l'une des bonnes, car à l'École primaire, avec des enfants de douze ans, c'est une nécessité de varier les procédés et les moyens d'action.

Il faut sans cesse se rappeler, lorsqu'on travaille pour l'école élémentaire, qu'on ne dispose que de moyens réduits et qu'on

manie une matière des plus fuyantes. Nul appel à la logique ou au raisonnement abstrait ne serait entendu. Nos jeunes sujets n'ont ni l'acquis intellectuel ni le jugement nécessaire pour suivre nos dissertations. Les termes mêmes qui désignent nos procédés ne seront jamais employés devant eux. Il faut agir sans dire, faire la chose sans la nommer. A la rigueur, les enfants comprendront le rôle de la définition, de la comparaison, de la généralisation. Mais si l'on s'avise de parler d'analyse et de synthèse (qui sont cependant les noms véritables de nos procédés), la classe s'endormira ou s'amusera. Soyons donc savants sans le laisser soupçonner. Bornons-nous à faire des expériences [1] et à en enregistrer les résultats.

Supposons maintenant que nos élèves soient parvenus, grâce à ces expériences, à une certaine aisance dans la découverte des idées. Il sera temps, à leur entrée au cours moyen 2e année, d'envisager un exercice plus complet et de leur proposer la recherche des idées d'une rédaction entière. Sans doute chaque maître graduera avec soin les difficultés. Il serait trop long d'indiquer ici les degrés d'une progression. Chacun l'établira selon son tempérament et selon le rendement moyen de sa classe.

Il sera plus probant de citer un devoir de composition française obtenu par nos procédés.

Donnons le sujet : « On confond les pauvres et les mendiants. Il y a pourtant, entre les uns et les autres, une grande différence : Montrez-le et concluez ».

Appliquons notre méthode à la découverte des idées :

1° Définissons ou décrivons :

Le pauvre : vieillard, ouvrier, veuve;

Le mendiant : homme valide, petit négoce, enfant battu.

2° Cherchons les causes :

Pourquoi on est pauvre : chômage, malheurs, maladie, causes involontaires.

Pourquoi on mendie : misère, paresse, ivrognerie.

3° Comparons :

Ressemblances: vêtements misérables, allure générale, habitation.

---

1. Les questions à poser pour réaliser ces expériences demandent une sérieuse préparation. Celles qui sont indiquées plus haut sont tirées d'un recueil fait pour des instituteurs.

Différences : pauvre, propre, timide, fier.

Mendiant : audacieux, éhonté, sale.

4° Généralisons : Tous les mendiants sont-il pauvres? Oui.

Tous les pauvres mendient-ils? Non, rarement.

Voilà, résumé en dix lignes, le résultat de trente minutes de recherches. Cette petite enquête terminée, nous avons assez d'idées pour faire notre devoir et nous avons surtout cette idée essentielle. Distinguons les pauvres des mendiants. Cette idée, nous l'avions au début, mais confusément. Elle est fort nette à présent.

Parmi les idées que nous venons de découvrir, il reste à opérer un *choix*. La règle très simple à observer ici est d'éliminer toutes celles *qui ne sont pas indispensables*. L'opération nécessite pourtant un certain renoncement et plus de courage qu'il ne paraît. Les enfants ont — nous avons tous — de la tendresse pour notre œuvre. Quoi qu'il en soit, les idées les plus importantes, à conserver, sont d'abord nos *jugements*, qui expriment notre opinion. Mais cette opinion une fois formulée, il faut la faire accepter, en démontrer la valeur. Les *preuves* ou *arguments* et les *exemples* sont donc aussi des idées importantes.

En lisant le devoir de l'élève J. L. onze ans, on verra comment s'est fait le choix des idées. On a gardé, à ce devoir, ses naïvetés et même ses fautes qui n'empêchent pas d'y voir ce qu'il y a d'excellent.

### Les pauvres et les mendiants.

Il y a une grande différence entre les pauvres et les mendiants. Cependant on les confond souvent. On entend souvent dire aux ménagères : « Ce matin il est passé plusieurs pauvres qui demandaient l'aumône. » Elles s'expriment mal disant en cela; ce sont des mendiants qu'elles devraient dire.

Les pauvres ne sont pas tous des mendiants. Ils ne demandent que du travail. Ils gagnent difficilement leur vie, mais ils ne sont à charge à personne. Dans mon village, je connais une pauvre veuve qui a trois enfants en bas âge. Elle est pauvre. Mais elle a du courage, et elle gagne, non sans peine, sa vie et celle de ses enfants. Elle est très estimée; on lui procure du travail. Ceux qui

l'emploient la payent bien et lui donnent des vêtements pour ses enfants qui sont toujours très propres. Cette veuve travaille sans relâche. Je *l'ai* entendu dire : « Je me prive du nécessaire, mais je suis trop fière pour mendier ».

Les mendiants, au contraire, sont des gens qui tendent la main sans honte, parfois avec insistance. Autrefois il y avait un grand nombre de mendiants. On les voyait parcourir les rues des villes et des villages, suivant les passants. Aujourd'hui, il y en a moins, à cause des bureaux de bienfaisance, mais il en reste toujours. On voit passer dans les campagnes des bandes de bohémiens logés dans des voitures. Leurs enfants déguenillés viennent demander l'aumône. On leur donne quelque chose par pitié, car on sait que s'ils reviennent aux voitures les mains vides, ils seront battus par leurs parents. Quelques-uns de ces bohémiens, de peur d'être arrêtés par les gendarmes, cachent leur vagabondage par quelque petite industrie. Les uns se disent raccommodeurs de parapluies ou de vaisselle; les autres vendent du fil, des aiguilles, des lacets. En réalité, ce sont souvent des ivrognes et des paresseux.

Les pauvres sont plus dignes d'intérêt que les mendiants. Ce sont les vrais pauvres qu'il faut secourir.

Le but de cette étude est sans doute de fournir aux instituteurs et à leurs élèves une méthode qui permette de réaliser de sérieux progrès en composition française. Mais la valeur éducative — tant au point de vue intellectuel qu'au point de vue moral — d'une telle méthode ne doit pas échapper aux intéressés. La composition française n'est, après tout, qu'un prétexte à dresser le jugement droit, l'attention aiguë; elle n'est qu'un moyen de former la pensée sincère.

Si j'avais l'honneur d'être instituteur, il me semble que j'aimerais donner à mes enfants des conseils de ce genre : « Beaucoup parmi vous se découragent : « Je n'ai pas de facilité, disent-ils; je ne suis pas assez intelligent. » Méfiez-vous, mes amis, du travail facile; le bon travail est toujours pénible. On est, en effet, plus ou moins intelligent et l'on n'y peut rien. Mais ce qu'on peut toujours faire, c'est devenir de plus en plus un enfant attentif et

réfléchi. Il dépend de vous, de vous seul, de faire un effort volontaire vigoureux, persévérant et patient.

Et vous ne réfléchirez pas au hasard, puisque vos maîtres vous donnent une méthode de réflexion. Ce n'est pas l'intelligence, c'est l'attention et la réflexion qui vous donneront des idées justes et personnelles. On n'invente pas une idée juste, on la trouve avec de la méthode et de la volonté. Alors on peut être certain que cette idée n'est ni un préjugé ni une fantaisie, mais qu'elle est bien à vous, sincère, personnelle, librement trouvée. Elle est profitable et durable.

Soyez attentifs, pensez par vous-mêmes à l'École. Plus tard, dans la vie, vous resterez personnels, c'est-à-dire libres et affranchis de tous préjugés et de toute mauvaise influence, si vous restez des hommes de volonté et de réflexion.

Et c'est seulement alors que je croirais avoir tiré les dernières conséquences et le meilleur profit de mon enseignement.

R. Hamel,
Directeur d'École normale.

---

# Questions et Discussions.

## Vacances et cours d'adultes.

*Dernière série de réponses.*

J'ai l'honneur de vous faire connaître les résultats de la consultation à laquelle j'ai procédé auprès des instituteurs de ma circonscription, à l'occasion de l'appel que vous avez bien voulu nous adresser par l'organe de la *Revue pédagogique*.

1° A notre avis, les grandes vacances et les œuvres complémentaires de l'école ne sont pas liées par les rapports étroits, *essentiels*, que leur attribue l'Administration supérieure.

La question des grandes vacances doit être, dans l'état actuel des choses, et dans l'esprit même de nos maîtres, résolue en dehors des œuvres complémentaires de l'école. Ces deux questions nous apparaissent aujourd'hui comme radicalement hétérogènes. Aux yeux des maîtres les vacances sont une chose, une institution, les œuvres complémentaires de l'école en sont une autre. Ces deux institutions répondent, autant l'une que l'autre, à un besoin réel ; les vacances, à un besoin humain, fondamental, les œuvres complémentaires de l'école à un besoin social. Le personnel enseignant distingue radicalement ces deux besoins que l'Administration a jusqu'ici confondus.

Cette distinction nous paraît fondamentale : elle est, à notre avis, le nœud même de la difficulté que nous essayons tous de résoudre, et le Conseil supérieur devrait partir de là.

*Le Personnel demande d'abord deux mois complets de grandes vacances*, ni plus ni moins. Il ne proteste nullement contre les deux mois et demi accordés à l'Enseignement secondaire, et qu'il proclame excessifs pour l'enseignement primaire élémentaire : mais il estime deux mois intégraux indispensables à la santé et au travail des enfants et des maîtres.

Nous savons tous qu'à partir de juillet, surtout du 14 juillet, élèves et maîtres ont l'esprit et le corps fatigués. Les « cours » sont normalement finis, on se traîne dans des révisions fastidieuses, les examens troublent la vie scolaire, et surtout les chaleurs accablent tout le monde (30°, 32°, 34° dans des classse de 50, 60 élèves!) Le travail de juillet n'est guère profitable, et la fréquentation fléchit nettement[1]. Si autrefois les études étaient au moins aussi solides, même lorsque les grandes vacances n'étaient que d'un mois, cela tient, à notre avis, à d'autres raisons que la brièveté même des vacances : programmes moins chargés, part plus raisonnable faite à la solidité des connaissances, à la *mémoire* trop méprisée aujourd'hui, habitudes, atmosphère, *traditions de travail*, d'*effort* plus prononcées, etc., etc. Mais je me rappelle fort bien qu'en juillet on préparait surtout les distributions de prix solennelles, et ce mois était consacré au dessin, aux travaux manuels, même chez les petits, aux chants, que nous considérions comme une récompense, un honneur et surtout comme un divertissement. Et ce n'était pas du temps perdu, car ce temps se rattrapait vite en octobre. On faisait alors chaque chose en son temps.

Donc juillet n'est pas un mois d'études indispensable. L'Administration dont toute la sollicitude est actuellement tournée vers l'hygiène scolaire, vers la santé des élèves et des maîtres, a donc en ce moment une excellente occasion d'en donner une preuve éclatante à l'Enseignement primaire, comme à l'Enseignement secondaire. De moins en moins, les maîtres et le public lui-même admettent qu'il y ait deux poids, deux mesures. Primaires, secondaires sont égaux à leur gré : le corps et l'esprit, la créature humaine ne sont pas plus secondaires que primaires; la nature humaine n'a cure de ces distinctions. Les hommes ont été amenés à les faire, mais *elles ne se justifient plus aujourd'hui*. Tous les maîtres et tous les élèves ont droit à un repos sinon complètement égal, du moins *suffisant*, et il est reconnu aujourd'hui qu'un mois et demi ne suffit pas. C'est là une question de principe, et l'Enseignement primaire aspire à rentrer dans le

1. Élèves inscrits en juillet 1921 : 1er Juillet 41, 13 juillet 31, 16 juillet 23, 25 juillet 15, 1er août 4, dans une école moyenne rurale de Beauce, où la fréquentation est pourtant très satisfaisante en tout temps.

« droit commun », et cela dans l'intérêt *général* des élèves, des maîtres et des familles. « Les parents des meilleurs élèves ne se plaignent jamais de la longueur des vacances, mais plutôt de l'époque où elles sont placées. Nous n'avons donc qu'à continuer de tenir compte des besoins régionaux ou locaux. En Beauce, parents et maîtres demandent la période 14 juillet-15 septembre, la moisson commençant vers le 10 juillet; à cette date, tous les grands quittent l'école et les six semaines de vacances officielles se transforment en deux mois et demi, au lieu que deux mois bien placés nous feraient gagner quinze jours » (Un instituteur).

2° Abordons maintenant le point délicat : les quinze jours supplémentaires et les œuvres complémentaires de l'école.

Ce supplément de quinze jours doit être supprimé et il *peut* parfaitement *l'être sans nuire aux œuvres complémentaires de l'école*; c'est l'avis unanime de nos maîtres.

A. *En fait* la renaissance de ces œuvres, depuis 1919 surtout, est due au retour des maîtres mobilisés, à leur conscience nette des besoins du pays et à leur propre apostolat. Personnellement, je crois connaître assez un personnel que je dirige ici depuis 1913 pour m'en porter garant. Les instituteurs dignes de ce nom font, créent ou ressuscitent les concerts de l'amicale et les associations d'anciens élèves non pour les quinze jours, mais parce qu'ils sentent que ces deux œuvres sont plus que jamais indispensables, qu'aujourd'hui surtout, l'École laïque, malgré sa tâche déjà écrasante, (même au prix de la santé et de la liberté des maîtres), doit de moins en moins abandonner la jeunesse aux « patronages » et Sociétés de Gymnastique et de préparation militaire de caractère confessionnel avéré, ou plus ou moins déguisé sous des étiquettes laïques! Les instituteurs et les institutrices des villes surtout, des chefs-lieux de canton notamment, tiennent à honneur de ne point abdiquer (j'en ai de beaux exemples) et ils ont du mérite car, plus encore que les cours d'adultes où l'instituteur est « chez lui », avec ses élèves, dans sa classe, les concerts donnés par les Amicales sont épuisants et dangereux, de par leur caractère public et de par les responsabilités qu'ils comportent; le succès d'un concert est reconnu et apprécié, mais un *demi*-succès est vite transformé en échec ou

en scandale par nos adversaires glissés dans les rangs des spectateurs. Cette responsabilité justifie sans doute, *en soi*, un supplément de vacances. Mais elle n'arrêterait pas les instituteurs si ce supplément disparaissait. Ce qu'ils *doivent* faire, ils continueraient de le faire.

Cette disparition du supplément nuirait plutôt à des œuvres considérées comme moins importantes, bien que reconnues nécessaires. Tir, mutualité, cantines, caisses d'épargne, promenades. Nous y reviendrons un peu plus loin, après avoir touché, pour en finir avec les quinze jours, une question délicate, la question de droit.

B. *En droit, ce supplément n'est plus regardé aujourd'hui avec les yeux d'autrefois.*

Il fut jadis « octroyé » à titre d'encouragement, de stimulant, de « prime au dévouement ou au zèle postscolaire », et sous une forme dubitative, peu nette, pas définitive, aléatoire : « pour la *présente* année scolaire, un congé supplémentaire d'*une* ou de deux semaines au maximum *pourra* être accordé pour contribution *active* au fonctionnement des œuvres complémentaires de l'école; la durée en sera fixée par le *Préfet* ».

Au début et longtemps encore, cette « prime » fut bravement acceptée, spontanément, naturellement. Mais peu à peu, elle a montré ses côtés faibles, les divergences et difficultés auxquelles prêtaient son interprétation et son application, dont vous avez, M. le Directeur, signalé les exemples les plus classiques. Et ainsi, cette question a soulevé des doutes, des incertitudes, des désaccords, des contestations; le supplément a été regardé comme un salaire pas toujours justifié, pas toujours légitime, surtout par des maîtres dévoués qui ne pouvaient pas toujours ouvrir un cours d'adultes, dans un milieu trop indifférent, hostile, dans des communes trop petites, ou dans des hameaux. Tel maître ayant 50 ou 60 élèves mais pas de cours d'adultes ne mérite-t-il pas quinze jours de plus, autant et même mieux qu'un autre dirigeant 20 à 30 enfants, et un petit cours d'adultes de 6 à 8 auditeurs, plus ou moins adultes, ou quelques vagues mutualistes? De là à voir dans les quinze jours un échange par trop utilitaire, une forme de spéculation sur l'activité ou sur la santé du maître, prêtant parfois à une supercherie qui n'échappe

guère au personnel, un compromis souvent démoralisant, il n'y avait qu'un pas, qui fut fatalement franchi. Et c'est ainsi qu'aujourd'hui, ce supplément est effectivement regardé comme un *privilège* qui choque l'esprit de justice et d'égalité dont le personnel est animé. Bref, ce mode d'encouragement a fait son temps; il a vécu, on n'en veut plus. Nos maîtres ont certes encore assez de bon sens et d'équité pour reconnaître que les œuvres complémentaires de l'école doivent être récompensées par certains avantages; *mais ces avantages, il faut les chercher ailleurs que dans les vacances*; *celles-ci sont sacrées, pour tout le monde*; elles comportent un minimum, que nous estimons pour nous à deux mois. Les deux mois et demi du Secondaire ne nous rendent nullement envieux; on peut les porter à trois, peu nous importe; mais nous voulons deux mois complets et sans réserve, sans restriction, sans condition : c'est un minimum, comme les sept heures de sommeil. On a bien réduit la journée de travail à huit heures. Pourquoi ne pas réduire notre année scolaire?

Les congés du jour de l'An et de Pâques ne font pas non plus de discussion.

Le « pont » de Noël est indispensable à tous : tel instituteur très fatigué y trouverait un repos suffisant pour reprendre sa tâche en janvier, mois qui ouvre la période la plus féconde et la plus pénible de l'année scolaire. Nous ne faisons que mentionner les travaux de la mairie, les déplacements familiaux (d'*élèves*, aussi bien que de maîtres) partout justement invoqués.

A Pâques, douze jours, et non huit. Un repos, une détente, des voyages sont indispensables à tous.

Ainsi l'année scolaire serait coupée d'une façon rationnelle.

Enfin, six jours mobiles partout, fixés par le Conseil départemental d'après les vœux du public et des maîtres, mesure libérale donnant la souplesse nécessaire au jeu des petits congés. Dans ces six jours seraient compris le lendemain de la fête patronale, auquel les familles tiennent beaucoup, et le jour de la fête nationale, je veux dire le 14 juillet, « fête de la République ». Resteraient donc quatre jours, qui ne paraîtraient pas excessifs au public, et dont on peut trouver l'emploi. Mais les autres congés accidentels (sauf les certificats d'études primaires et les

Conférences pédagogiques que les inspecteurs primaires ne peuvent fixer les jeudis, car ils ont *un besoin strict du jeudi* pour « recevoir » et surtout pour mettre à jour leurs écritures, bulletins d'Inspection, rapports, etc.) les « dons de joyeux avènement », les « journées » plus ou moins mémorables d'anniversaires plus ou moins nationaux, les « Days » américains ou autres doivent être impitoyablement supprimés, car le peuple des campagnes ne les *comprend* pas.

3° Reste la question des œuvres complémentaires de l'école. Comment éviter que l'uniformité des vacances leur *cause un trop grand dommage*?

En leur assurant une juste rétribution, *matérielle* et *morale*.

A. — *Matérielle*. Reconnaissons d'abord ce qui est : les œuvres complémentaires de l'école sont rétribuées, pas toujours suffisamment, ou équitablement, mais elles le sont : c'est l'essentiel! Il n'y a, en somme, qu'à compléter, qu'à parfaire l'état de choses actuel. La plupart des communes rétribuent les cours d'adultes, subventionnent les autres œuvres et savent tout de même tenir compte aux maîtres des peines et responsabilités que celui-ci ose et *sait* prendre. Les communes, assez rares d'ailleurs, qui n'ont encore pas rétribué les œuvres complémentaires de l'école devraient y être forcées par l'Administration. Toutes peuvent, aujourd'hui, faire quelque chose; nous sommes fixés sur ce point.

*Mais les cours d'adultes ne peuvent être incorporés dans l'École du jour*. Nos écoliers, même les petits, ont besoin des trente heures hebdomadaires, car il faut de moins en moins compter sur le travail fait dans la famille. On objecte les quatre heures quotidiennes des petits secondaires; mais on oublie que ces élèves ont, en réalité, au moins six heures de travail effectif par jour, car les quatre heures de classe ne sont que des heures d'enseignement, et elles sont forcément complétées par 3 ou quatre heures d'*étude*, consacrées à la confection des devoirs et à l'étude des leçons. Donc, au point de vue des études, je ne vois pas de différence notable entre nos écoliers et les collégiens. Trente heures sont donc un minimum suffisant, raisonnable.

Enfin et surtout, nous ne pourrions pas avoir les adultes dans la journée. « Maîtres » agricoles et patrons d'usine ou de

magasin ne les abandonneront jamais au cours de la journée. Les cours municipaux professionnels ne peuvent ouvrir qu'à grand'peine à 18 ou à 19 heures !

Deux heures et demie de cours d'adultes par semaine seraient d'ailleurs insuffisants. Tous les cours d'adultes ont lieu 3 fois par semaine et chaque séance dure en général deux heures : six heures ne sont donc pas trop pour faire œuvre utile.

En somme, nous n'avons qu'à maintenir dans ses grandes lignes l'organisation actuelle suffisamment éprouvée. Rétribuons-la mieux, et nous constaterons les mêmes résultats encourageants que pour les Secrétariats de mairie ; ceux-ci sont actuellement très appréciés des maîtres, surtout de leurs anciens « détracteurs » assez sensibles à l'appât des 12 ou 1 500 ou 1 800 francs de supplément. Les maires eux-mêmes ne regrettent pas l'augmentation qui les a délivrés des défections de secrétaires indispensables. La commune et l'*École* ne s'en trouvent que mieux !

B. — *Morale.* Accroître le contingent des *récompenses et des distinctions honorifiques* pour les œuvres complémentaires de l'école, surtout des palmes et des rosettes, trop exceptionnelles pour ceux à qui elles étaient destinées en principe. Le dédain affiché par nombre de maîtres pour ces décorations est dû au découragement provoqué par la parcimonie et par les conditions mêmes de leur distribution. Encore une belle occasion de réforme pour les pouvoirs publics ! Il serait temps que palmes et rosettes soient plus largement données aux instituteurs, choqués justement, comme le public d'ailleurs, de les voir réservées à tous les profanes, parfois aux adversaires ou aux ennemis de l'enseignement public, aux politiciens de village, aux maires illettrés et à certains délégués cantonaux dont les enfants ou petits enfants fréquentent les écoles privées. Il y a là une réforme, sinon une révolution sociale et morale à accomplir, réforme de plus en plus imposée par l'équité, le bon sens, et l'intérêt de l'école.

En résumé, deux mois complets de grandes vacances pour tous les maîtres, deux congés plus « réparateurs » dans le cours de l'année scolaire, un petit nombre de jours supplémentaires

indispensables, bien adaptés aux localités et aux circonstances, quelques perfectionnements à apporter dans l'organisation et dans les sanctions des œuvres complémentaires de l'école, constitueraient des réformes que nous trouvons raisonnables et justes.

P. B.

**Inspecteur primaire.**

*
* *

... C'est ici l'avis d'une intéressée, puisque je suis institutrice. Mais je crois à la nécessité, à la beauté, à l'urgence de l'éducation post-scolaire, et les observations ci-jointes ne me sont inspirées que par le plus ardent désir de voir cet enseignement se constituer sur les bases les plus logiques et les plus solides. Je suis certaine d'être, quant à cet idéal pédagogique, en parfaite communion d'idées avec vous-même, M. le Directeur, et avec tous mes chefs.

Toutefois, je crois à l'impossibilité absolue d'organiser un véritable enseignement post-scolaire, sérieux et efficace, si l'on n'accorde pas au personnel de très importantes (et d'ailleurs très légitimes) compensations.

Comme vous, en effet, M. le Directeur, je crois que ce qui existait jusqu'ici en fait d'enseignement post-scolaire, c'était bien trop souvent une simple apparence, une façade menteuse. Et il ne faut pas s'en étonner. Un véritable enseignement post-scolaire est une lourde tâche pour l'instituteur : il exige une préparation extrêmement soignée et une culture générale étendue. Les cours du soir notamment, en particulier dans les grandes villes où l'instituteur habite souvent loin de son école, représentent un effort pénible, un sacrifice sensible de la vie de famille du maître, déjà fatigué le plus souvent par une classe surchargée. Si on ne lui offre pas de très sérieux avantages pour compenser ces inconvénients, si on se contente de lui imposer des charges nouvelles sans dédommagement, ce nouveau service fonctionnera très mal. On retombera fatalement dans l'état de choses que vous déplorez, on aura créé une apparence d'enseignement post-scolaire, rien de plus. Et nul contrôle, nulle sanction disciplinaire ne sauraient apporter remède à cette insuffisance.

Or, la compensation que vous offrez — permettez-moi de dire les choses franchement — paraîtra dérisoire à la plupart des maîtres, et jamais vous n'obtiendrez spontanément leur concours à ces conditions : que représentent en effet deux quarts d'heure de classe en moins, (si aisément reperdus en allées et venues pour les œuvres post-scolaires) en regard de l'effort de documentation, de préparation et de culture, des fatigues physiques et mentales que représentent, au moins à Paris et dans les grandes villes, deux heures et demie de cours le soir (sans compter le temps du déplacement)? Vous établissez ici une équivalence purement apparente entre les deux services; mais nul instituteur ne s'y trompera.

Peut-être direz-vous que je fais trop bon marché de la bonne volonté, du dévouement des maîtres? Non pas; mais lorsqu'un maître a, comme il le doit, déjà dépensé des trésors de courage et de conscience dans son œuvre scolaire, c'est un homme très las, qui éprouve le légitime désir de vivre pour lui, et à qui on ne saurait par conséquent demander davantage, sans lui offrir une très ample compensation.

Ceci me porte à croire, M. le Directeur, qu'entre vos propositions et celles qui pourraient être acceptées spontanément et joyeusement par la plupart des maîtres, il y a malheureusement une distance très considérable, sinon infranchissable!

Prenons un exemple précis, celui de Paris, de sa banlieue et des très grandes villes en général. C'est là que l'enseignement et les œuvres post-scolaires sont probablement les plus utiles, et certainement les plus pénibles pour le maître. Les raisons en sont faciles à deviner : vacarme et vie trépidante de la ville; air malsain; classes généralement très nombreuses; enfants énervés par l'ambiance; instituteurs souvent logés fort loin de l'école (et ne pouvant pas toujours s'en rapprocher, faute de logements disponibles), astreints par conséquent à des voyages très fatigants et très coûteux, etc.

Or, il me paraît totalement impossible de compter sur un concours allègre des maîtres aux œuvres post-scolaires dans les grandes agglomérations en question, si on commence par leur supprimer l'avantage (dont ils ont joui au temps même où ce service était imparfaitement organisé) de huit semaines de

vacances. Ces huit semaines, à mon sens, sont déjà méritées par les maîtres qui, dans les grandes agglomérations, font leur travail scolaire avec toute leur âme; non seulement elles sont méritées, mais physiquement nécessaires aux élèves et aux maîtres qui travaillent dans ces conditions. Il faut donc à mon sens les maintenir, autant que dureront ces conditions elles-mêmes.

Mais je vais plus loin : il faut offrir plus à ceux dont on attend une activité post-scolaire vraiment efficace : il faut leur assurer une rétribution convenable sinon grâce au concours de l'État, puisque c'est provisoirement impossible, du moins par tel procédé qui resterait à étudier. Je ne crois en effet à la possibilité d'une organisation post-scolaire véritable et viable que si l'enseignement en est : 1° *facultatif* et 2° *rétribué.* Car tout ce que l'administration impose au personnel contre son gré n'aboutit qu'à une lamentable parodie d'enseignement.

Je ne me dissimule pas qu'en parlant ainsi je vais à l'encontre des idées essentielles de votre article. Vous déclarez en effet : 1° Que les vacances des écoles primaires doivent être réglées de façon précise et *uniforme*; 2° Que ces vacances ne doivent *en aucun cas* excéder six semaines, faute de quoi l'enfant oublierait les notions acquises, et l'opinion n'accorderait plus à l'instituteur un respect suffisant. Permettez-moi d'essayer de répondre à ces arguments.

Je me hâte de dire que je souscris pleinement aux justes critiques que vous formulez contre l'anarchie qui sévit en matière de vacances, à la multiplication regrettable des petits congés, etc... Il y a là un état de choses dont les instituteurs ne sont nullement responsables, qu'ils ont été souvent les premiers à regretter et à dénoncer, et qui doit en effet cesser pour faire place à une réglementation précise!

Mais je ne crois pas que réglementation signifie nécessairement uniformité absolue. N'étant qu'une modeste primaire, je ne me flatte certes point d'être latiniste, mais je crois bien avoir lu jadis, aux feuillets roses du dictionnaire, certain proverbe latin : *Summum jus, Summa injuria* qui me paraît s'appliquer assez bien à la situation. L'uniformité est-elle toujours l'équité? le même régime de vacances s'impose-t il nécessairement aux

élèves et aux maîtres, lorsqu'il s'agit, soit d'une petite école en pleine campagne, soit d'une classe surchargée de Paris ou de banlieue, au milieu d'une de ces ruches que sont certaines écoles de 10 ou 12 classes? La fatigue est-elle la même pour l'instituteur qui, sa classe finie, n'a que son jardin à traverser pour être chez lui, ou pour celui qui se hâte vers son métro ou son tramway dans tout le fracas de la cité?

Pourquoi ne pas mettre fin aux anomalies actuelles en créant deux catégories très simples : d'une part, Paris et sa banlieue, plus, si l'on veut trois ou quatre grandes villes; d'autre part, les petites villes et les campagnes? On accorderait huit semaines pour les premières, six semaines pour les autres. J'ai fait personnellement l'expérience prolongée des trois enseignements (grande et petite ville, campagne) et j'affirme que cette inégalité est pleinement justifiée. Au contraire, il n'y a évidemment que des avantages à uniformiser les petits congés en cours d'année.

Cette solution aurait aussi pour résultat de mettre fin à la légende de la paresse du personnel, car c'est uniquement *le paysan* qui s'étonne de la longueur de nos vacances. Je sais par expérience qu'à Paris, une institutrice consciencieuse obtient *toujours* des parents le respect et l'estime auxquels elle a droit. D'ailleurs la rentrée au 15 septembre se ferait ici avec des classes tellement incomplètes, que le maître devrait entièrement recommencer son enseignement quinze jours plus tard.

Reste la question de l' « oubli des notions acquises ». Je ne me reconnais point la compétence nécessaire pour affirmer à coup sûr que l'enfant de six à douze ans oublie (ou non) beaucoup plus en huit semaines qu'en six, ou qu'il oublie beaucoup plus, dans le même temps, à dix ans jusqu'à quinze. Mais, en l'admettant aveuglément, il faut se demander avant tout si les avantages des huit semaines pour l'enfant, dans certains cas, ne l'emportent pas sur l'inconvénient signalé.

Or, à des élèves et à des maîtres habitant Paris ou de grandes agglomérations, deux semaines de plus de grand air, de nourriture saine, de silence et de vrai repos, font un bien tellement inappréciable, que je suis fermement convaincue que l'enseignement lui-même ne peut qu'y gagner. Une année scolaire allègre

et féconde réparera bien vite quelques lacunes et quelques oublis, alors que des enfants ou des maîtres imparfaitement reposés, retrouvant trop tôt l'air surchauffé des villes travailleront longtemps sans courage et sans entrain. Au surplus, je le répète, la moitié des élèves ne rentreront pas le 15 septembre, à Paris, par exemple : pourquoi contraindre le maître à rouvrir une classe à moitié vide? Là encore, s'impose à nous la différence entre les grandes villes et les campagnes, et cette différence entraîne logiquement un régime distinct de grandes vacances. Le nier, ou protester là contre, serait avouer qu'on n'a pas le sens de la justice ou des vrais intérêts de l'enseignement...

Je me suis permis de vous parler en toute franchise, M. le Directeur, parce que la loyauté de votre appel à la discussion méritait de notre part une sincérité égale. Je me résume donc : si, comme j'en suis certaine, et comme je le désire profondément, on veut créer, non pas de vaines apparences, mais un enseignement post-scolaire réel et vivant, il faut y mettre le prix, c'est-à-dire accorder au personnel les avantages correspondant *vraiment* aux sacrifices très lourds que l'on exige de lui.

En tout état de cause, il faut, à Paris et dans les très grandes villes, maintenir pour tout le monde le régime des huit semaines de vacances, parce que les conditions mêmes du travail purement scolaire imposent ce régime, à elles seules, dans ce milieu scolaire spécial. Sans quoi, les élèves somnolentes ou malades, les maîtres fatigués et mécontents ne feront rien qui vaille.

Quant au travail post-scolaire, il ne sera réel que s'il est rémunéré convenablement.

Ne jugez pas de ma part ces affirmations trop audacieuses; ne voyez pas non plus ici un plaidoyer *pro domo*. Personnellement, jeune, célibataire, et adorant ma classe, je me sens disposée à bien des sacrifices de toute nature pour que vivent les œuvres post-scolaires. Mais je vois la réalité telle qu'elle est; je connais les conditions de vie de mes collègues plus âgées, mariées, mères de famille; je sais leurs fatigues, et je les approuve parfaitement de se refuser à fournir un effort plus grand sans un dédommagement sérieux, et leur permettant de se faire servir

chez elles. J'estime qu'elles devront pouvoir refuser leur collaboration si leur état de santé s'y oppose.

Je sais qu'il est très difficile de trouver des ressources suffisantes, mais c'est le problème à résoudre avant tout autre, et l'on n'aura rien fait tant qu'il n'aura pas été résolu...

O. B.,

**Institutrice à Paris.**

---

# Notes Pédagogiques.

---

## LA COMPOSITION DE MATHÉMATIQUES A L'EXAMEN DES BOURSES DE 4e ANNÉE DES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

*Sujet proposé.* — Est-il nécessaire de dire que le choix du sujet avait été sérieusement médité, comme aussi la rédaction de l'énoncé?

Trop facile, un problème risque d'être traité à peu près pareillement par tous les candidats, ce qui rend le classement incertain; trop difficile, il rebute les meilleurs qui se jugeant eux-mêmes trop sévèrement peuvent remettre une copie blanche, et le classement faussé met en tête quelques présomptueux qui n'ont pas craint de griffonner au hasard quelques pauvres alinéas.

Mais, d'ailleurs, qu'est-ce qu'un problème facile? C'est celui qu'on sait traiter, celui qui ressemble à ceux dont on a l'habitude. Telle question réputée ardue, sera lestement enlevée par tous les élèves d'une même école si le professeur, simple chance, en a fait résoudre d'analogues. — Or, il s'agit pour le ministère d'admettre en 4e Année non pas les gagnants d'une loterie, non pas même des élèves qui, ayant eu la bonne fortune de suivre un très bon professeur, font illusion sur leurs aptitudes, l'essentiel serait de découvrir les jeunes gens les mieux doués, même si jusqu'à l'heure présente ils n'ont suivi que des leçons moyennes, parce que soumis en 4e Année à la solide préparation que dirige un maître éprouvé, et, plus tard, placés dans le milieu par excellence, à Saint-Cloud, ils se développeront en raison de leurs dons naturels.

J'ai donc proposé un problème sans embûches, n'exigeant que des connaissances les plus humbles, mais que cependant avec du bon sens et quelque goût mathématique on pouvait développer agréablement.

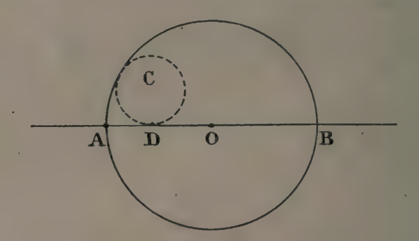
Voici en principe l'essentiel du sujet :

On donne un cercle O de rayon 1 et son diamètre horizontal AB prolongé dans les deux sens. Tracer un cercle C de rayon $r$ tangent au cercle O et tangent en D à la droite qui porte AB.

1° Établir la relation qui existe entre $r$ et la valeur algébrique du segment AD $= x$ compté positivement vers la droite et négativement

vers la gauche. Chercher avec quelle convention de signe la relation s'applique à tous les cas.

2° Déterminer les cercles C qui sont tels que $AD + 2DC = a$, $a$ étant une longueur donnée. Interpréter dans tous les cas de figure l'équation




obtenue d'abord dans le cas où D est compris entre A et B. On suivra les variations de $a$ quand $x$ varie.

*N.-B.* — Il sera tenu compte des remarques géométriques.

*Observations pédagogiques suggérées par la correction.* — La correction des copies suggère quelques observations qui présentent un certain intérêt pédagogique.

1° L'énoncé visait à simplifier la tâche des candidats. Par exemple le rayon du cercle O était pris comme unité. Or, nombre d'élèves l'ont désigné par R. La complication qui en résulte n'est pas grave, mais elle reste sensible. Pourquoi, malgré l'énoncé, l'introduire dans la solution?

Sur une certaine copie, j'ai compté cette lettre R employée 270 fois! La suppression de ces 270 lettres dans les calculs aurait abrégé les écritures en les rendant plus claires. Pourquoi repousser cette simplification offerte et même imposée? — Est-ce vanité? veut-on se donner les allures d'un vrai mathématicien toujours prêt à généraliser?

Je crois plutôt à de l'automatisme. On écrit R ici par habitude. L'esprit du candidat est un mécanisme à déclenchement. Mis en marche sans réflexion actuelle, par un simple contact, le rouage fonctionne.

Cette négligence de détail, oubli de la valeur donnée $R = 1$, est d'ailleurs rare dans l'ensemble. Mais le défaut correspondant, automatisme irréfléchi, s'est manifesté plus gravement dans nombre de copies, comme nous le dirons plus loin.

2° La première relation demandée, entre $r$ et $x$, se déduit simplement du théorème le plus célèbre sur « le carré de l'hypoténuse qui égale, si je ne m'abuse.... » Or, certains élèves sont allés chercher bien loin ce qui était tout proche. Ils ont fait intervenir la *puissance* d'un point par rapport à un cercle. Ce n'est pas une erreur, soit; mais c'est maladresse, perte de temps, complication. Pourquoi étaler une grosse science inutile? Le naïf bon sens a bien son charme et sa valeur.

3° Cette première relation a été trouvée correctement dans le cas de la figure par l'ensemble des concurrents. Mais le point délicat était la convention de signe demandée dans cette première question. Cette convention est *relative à r*, il ne saurait y avoir de doute, puisque dans le même alinéa qui la demande, le signe de $x$ est formellement fixé. Or, nombreuses sont les copies qui abondent en commentaires torturés pour changer précisément le signe de $x$ qui est fixé. Il en résulte des confusions inextricables.

Là encore l'énoncé n'a pas été lu, là encore l'automatisme a empêché la réflexion.

4° La première question résolue ayant donné $r$ ou plutôt $2\,r$

$$2r = x(2 - x)$$

la deuxième question demandait les cercles satisfaisant à :

$$a = x + 2r.$$

Rien de plus élémentaire. La condition à réaliser devient

$$a = 3x - x^2.$$

Et en effet les élèves en grande majorité ont bien trouvé cette relation.

*Mais ici encore*, l'automatisme les a entraînés dans une voie pénible, contre-indiquée par l'énoncé. — « On suivra les variations de $a$ en fonction de $x$ », telle était la prescription du texte. Donc $a$ est l'inconnue, $x$ est la variable, rien de plus clair. Oui, mais dans les classes, lorsque les élèves *récitent leur leçon d'algèbre*, l'inconnue s'appelle $x$ et la variable $a$. Que peut un énoncé qu'on ne lit pas, contre une habitude qu'on suit sans réflexion?

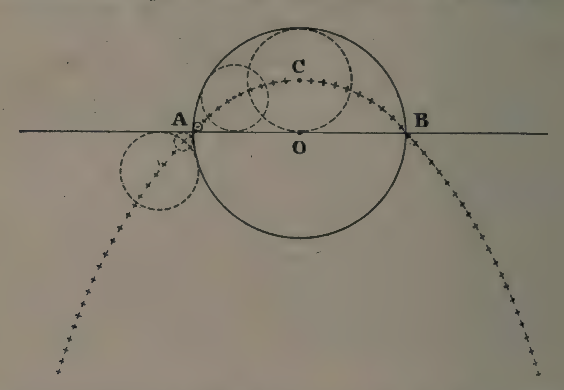
Et alors les candidats au lieu de voir dans $a = 3x - x^2$ une équation du premier degré toute résolue, l'ont transformée en $x^2 - 3x + a = 0$, et en avant la résolution de cette équation qu'ils considèrent comme du second degré, avec $x$ comme inconnue; en avant la discussion sur la réalité des racines, sur leur signe et tout ce qui s'ensuit! Vite, vite, la fameuse discussion du cours qu'on sait réciter à perdre haleine devant le tableau, et qu'ici on écrit à toute vitesse en noircissant des pages et des pages hors du sujet.

Faute d'avoir lu le texte, la discussion demandée n'est pas abordée, la discussion faite était contre-indiquée.

5° D'ailleurs cette discussion d'une équation du second degré en $x$, admettons qu'elle ne soit pas hors du sujet, acceptons-la et cherchons dans chaque copie les résultats qu'elle donne. On en trouve, ils abondent, mais entassés en formules, en tableaux, les tableaux classiques du cours reproduits ici fidèlement. La composition comprise comme une récitation, les élèves étant de bons élèves à la mémoire fraîche, nous voici abondamment pourvus d'une tranche de manuel. Nous souhaitions quelques grains de blé, ils sont là dans la paille et les glumes.

Les résultats restent perdus dans les abstractions d'écriture algébrique et aucune traduction (en général du moins) aucune interprétation ne les reporte à la figure, au cas traité, en expliquant leur sens géométrique.

Et l'énoncé portait en Nota-Bene : «il sera tenu compte des remarques géométriques ». Mais quoi? ce Nota-Bene se trouve au bas de la page,




et puisque les premiers alinéas n'ont été lus que distraitement, ne nous étonnons pas que la dernière ligne n'ait pas été aperçue.

Pourtant, si les candidats avaient tenu compte de cette direction bienveillante, comme leur travail eût été facilité, comme il se serait ordonné clairement, simplement! Des remarques géométriques, les plus modestes, remarques de bon sens, sans prétention, auraient établi et fixé sous leurs yeux, toute la composition qui leur était demandée.

Ils auraient vu, de leurs yeux vu, que les cercles C varient de grandeur à l'intérieur du cercle O, grands vers la position moyenne ils deviennent petits au voisinage de A et de B où ils s'évanouissent, leur rayon $r$ devenant nul. Ils auraient alors, naturellement, pensé que le cercle s'évanouit pour renaître, que par raison de continuité, au delà de A et au delà de B, ce cercle doit être cherché au-dessous de AB; que le lieu des centres de ces cercles C forme la courbe marquée par des croix sur la figure. D'après cette figure, les candidats auraient été évidemment conduits à compter $r$ le rayon, positivement vers le haut, négativement vers le bas. Ils auraient évité les erreurs signalées dans l'observation III.

De plus cette discussion géométrique toute rudimentaire de la 1re partie donnait et figurait les variations de $r$ et par conséquent de $2r$, et les candidats n'avaient pas grand effort à faire pour penser que les variations de $2r + x$ (2e question) amèneraient à une courbe présentant quelque analogie avec celle-ci.

Et je ne parle pas des intuitions basées sur le sens de la symétrie, ni d'un plan de devoir (au sens littéraire du mot) qui apparaît dès-

siné en réalité sur une figure géométrique, ni de tant d'autres remarques possibles.

*Remarques générales.* — Le problème posé était inscrit sous le titre : Algèbre et Géométrie. C'était une question à résoudre soit directement par les raisonnements de la géométrie, soit indirectement avec le secours de l'algèbre. Il faut bien voir que remarques ou précisions graphiques d'une part, et calculs d'autre part sont deux langages qu'il est bon d'appliquer l'un et l'autre pour les compléter et aussi pour les comparer. Ce double exercice mathématique doit rappeler quelque peu les versions littéraires. Ils offrent des difficultés analogues et des profits de même nature. Il faut que les deux textes (langage géométrique, langage algébrique) en restant parfaitement corrects et purs, chacun dans sa forme propre, puissent cependant être rapprochés dans un mot à mot, et coïncider aussi exactement que possible. Plan d'ensemble et détails peuvent, doivent, se présenter successivement dans le même ordre, avec des conclusions concordantes. Lorsque ainsi, pas à pas, on retrouve par la route des symboles littéraux les mêmes vues que par la route des figures géométriques, la satisfaction éprouvée se multiplie, et l'esprit s'épanouit dans la joie et dans la lumière.

Jules Gal.

---

# Examens.

Professorat des Écoles Normales et des Écoles Primaires supérieures, 2e partie (Lettres). *Aspirantes* (Session de Juin 1922).

69 candidates s'étaient fait inscrire pour le concours de 1922. 64 ont pris part à toutes les épreuves écrites, soit, à une unité près, le même chiffre que l'an dernier. De ces 64 candidates, 39 ont été déclarées admissibles, et 26 ont été proposées pour l'admission définitive.

Dans leur ensemble, les résultats obtenus, tant aux épreuves écrites qu'aux épreuves orales, n'ont donné lieu, cette année, à aucune remarque qui n'ait déjà été faite. Ces résultats continuent à attester une préparation consciencieuse des matières du programme, en même temps qu'ils marquent de sérieuses qualités de jugement, voire même de méthode, sans toutefois dépasser une honorable moyenne.

Ces qualités, d'ailleurs, ne font pas toujours défaut même aux candidates qui ont échoué tant à la 1re qu'à la 2e série des épreuves. Mais la véritable cause de l'échec des unes et des autres semble bien être surtout celle que nous avons déjà signalée à maintes reprises : à savoir une préparation, sans doute laborieuse, qui a réuni des matériaux abondants, mais qui n'a eu que le temps de les confier à la mémoire, et dont la hâte même n'a pas permis à la réflexion et au travail personnel d'en assurer le profit véritable.

C'est là la constatation unanime faite par tous les membres de la Commission qui ont eu à apprécier et à noter les diverses épreuves; c'est là sans aucun doute la cause des lacunes, des gaucheries et des maladresses qu'ils ont dû relever, au détriment de la note obtenue dans les compositions, leçons ou explications.

Que les candidates se persuadent donc bien que si le jury tient à s'assurer qu'elles possèdent un minimum indispensable de connaissances, il tient surtout à pouvoir constater le profit intellectuel et pédagogique qu'elles ont pu retenir de l'acquisition de ces connaissances.

C'est donc en vue de mettre les aspirantes en garde contre les défaillances et les insuffisances qui peuvent résulter pour elles d'un travail de préparation mal compris, que la Commission a voulu, cette année encore, leur dire les critiques auxquelles chacune des épreuves avait donné lieu, et leur donner des indications précises d'exemples concrets qui leur permettent d'éviter les défauts dont elles sont trop souvent victimes.

## I. — Épreuves écrites.

### 1° Composition littéraire.

Le sujet proposé était le suivant : *Le « Pamphlet des Pamphlets » ne vous rappelle-t-il pas certaines œuvres du XVIII^e siècle, et ne vous semble-t-il pas cependant porter nettement la marque de son temps? — Quelle que soit la réponse que vous apportiez, justifiez votre sentiment.*

L'ouvrage mentionné était généralement bien connu. Mais le sujet impliquait le choix des connaissances relatives à la question posée et nécessaires à un examen qui demandait à la fois discernement et pénétration. La plupart des compositions qui ont atteint ou dépassé la moyenne n'ont été que suffisantes. Deux ont été notées 15; l'une attestait une personnalité déjà formée, l'autre un esprit fin et délicat. Un seul devoir a mérité la note 16, la Commission ayant apprécié la maturité d'une intelligence riche en idées, ferme dans ses jugements, sachant faire emploi d'une expression exacte, agréable et fine. Dix-sept compositions, inférieures à la moyenne (il a fallu descendre à la note 3), attestent une insuffisante préparation. Aux futures aspirantes, nous signalons une fois de plus, les défauts essentiels à éviter.

Et d'abord, l'écriture illisible. Comment prétendre devenir professeur, si l'on ne sait pas se faire lire de ses élèves? Que vaudront des corrections écrites, indéchiffrables? Et quel déplorable exemple pour les élèves! Écrire lisiblement, c'est l'A B C du métier, il convient de commencer par là; chose facile, il n'y faut, avec le respect d'autrui, que quelques efforts. Les aspirantes sont informées que leurs devoirs ne peuvent être lus que lorsqu'ils sont lisibles, et pour cause.

Il n'est pas moins nécessaire de rédiger en un français correct, où soient respectées les lois profondes de la langue; de se défier des termes impropres, marque de la débilité d'un esprit inapte à former des idées bien définies et à en déterminer la nuance précise.

C'est aussi manquer de vigueur intellectuelle que de glisser à côté du sujet. Nombre de compositions abondent en digressions stériles : détails sur la biographie de Courier, étude de ses ouvrages qui n'étaient pas en cause, indications superflues sur la littérature du XVIII^e siècle, et même sur celle du XVII^e.

Et tandis qu'on erre dans ces sentiers perdus, on néglige les observations qui importent. On oublie, par exemple, que le « *Pamphlet des Pamphlets* » appartient, par sa date, à la période romantique.

Les affirmations contestables sont aussi très fréquentes. C'est une erreur de fait de dire que Courier se réclame des écrivains satiriques du XVIII^e siècle (les seuls de ses illustres devanciers dont il ne souffle mot); il y en a une autre à déclarer que rien, dans la manière de l'auteur, ne rappelle ces mêmes écrivains. On est, ailleurs, quelque peu surpris d'apprendre que ce pamphlétaire est un Parnassien d'avant la lettre. Et l'on peut difficilement accorder qu'il ne soutient qu'une lutte mesquine

contre les pouvoirs publics et ne défend que des idées sans valeur. « La vérité, dit Pascal, est une pointe subtile. » Comment la découvrir à travers ces appréciations massives et simplistes?

Un certain nombre d'aspirantes ont cependant traité avec intérêt et abondance le détail du sujet. Elles ont moins heureusement mis en relief le problème exact dont il convenait de chercher la réponse; le fil conducteur du développement a presque partout manqué. Que demandait-on? De rapporter une œuvre d'art isolée à son époque historique et à sa filiation littéraire, en se référant à la fois à la matière (ici, les idées exprimées), et à sa forme (le genre et le style). C'était là un joli travail d'expertise, analogue à celui des connaisseurs qui cherchent à quel moment et à quelle école rapporter une peinture, une sculpture, un bibelot d'art présentant des caractères quelque peu analogues.

Le *Pamphlet des Pamphlets* est-il de son époque? Ne peut-on, à la lecture, découvrir des indications qui datent l'œuvre? L'anecdote sur Napoléon, le rôle du journalisme aux États-Unis, dont la constitution libérale ne fonctionne que depuis 1789, la protestation en faveur de la liberté de la presse, les ennemis politiques principalement visés, tous ces faits et d'autres encore portent l'empreinte du moment où parut ce pamphlet. C'est bien un ouvrage qui vient après la Révolution et l'Empire, contemporain de la Restauration.

Et si, passant de la matière à la forme, nous cherchons la parenté littéraire de Courier, nous relevons d'abord, selon ses propres déclarations, le nom des auteurs dont il se réclame. Le genre qu'il choisit, ses procédés de développement, le tour même du style, son accent, tout cela imprime à l'œuvre la marque de famille. Elle relève de la tradition classique et, plus précisément, se rapporte à des modèles bien connus. Si c'est une gaucherie de comparer cette arme menue et si joliment ciselée à l'Encyclopédie, énorme et lourd engin de guerre, on trouve aux mains de Voltaire, de Montesquieu, de fins stylets de cette trempe.

A pénétrer plus avant, jusqu'aux desseins supérieurs des écrivains, aux sentiments qui dictent les actes de combat, à la manière habituelle de penser, de croire, de vouloir, où est la vraie famille de Courier, cet incroyant plein de foi dans la seule raison satirique, qui lutte pour une fin pratique? Est-elle parmi les philosophes du XVIIIe siècle, ou la trouvons-nous en Chateaubriand, Mme de Staël, Lamartine?

La question résolue, comment expliquer l'unité d'une œuvre aux caractères contradictoires?

Il était intéressant, enfin, d'examiner si vraiment Courier est un isolé, ou s'il représente un courant dérivé de pensée et d'art, par où le XVIIIe siècle rejoint le XIXe, et qui atteste, en un temps de révolution, la continuité de l'évolution littéraire.

La réponse demandée par le texte résultait de l'étude ainsi organisée. Faute de l'avoir embrassée dans sa précision et dans son étendue, les compositions ont, dans l'ensemble, laissé l'impression de l'émiettement et de la médiocrité effacée.

2° *Composition de Psychologie appliquée à l'Éducation.*

*On s'élève parfois contre les tendances d'une Éducation qui ne veut donner aux enfants aucune idée toute faite. On pense que de jeunes esprits ont besoin d'un régime intellectuel plus autoritaire qui ne s'interdit pas les affirmations absolues et les vérités imposées. Discuter cette opinion.*

Le sujet ne paraît pas avoir séduit ni favorisé les aspirantes. Serait-ce parce qu'elles ne regardent pas d'assez près les termes dans lesquels il est posé? On leur a dit qu'il faut serrer l'énoncé d'un problème, pour ne le point déplacer. Si elles s'étaient souvenues à point de ce conseil, elles auraient remarqué que la formule « de jeunes esprits ont besoin d'un régime intellectuel », leur imposait une analyse psychologique des aspirations de l'intelligence enfantine; et, c'est ainsi qu'elles auraient discerné dans quelle mesure l'éducateur doit avoir recours aux affirmations absolues et aux vérités imposées.

Faute de remonter aux sources psychologiques du problème pédagogique, beaucoup de candidats tirent tous leurs arguments des fins de l'éducation, fins individuelles ou fins sociales, et ces arguments certes ne sont pas le tout, et ils ne doivent y venir qu'en rapport avec l'analyse psychologique.

L'examen d'une autre expression du texte aurait évité aux aspirantes une autre erreur. *Un régime intellectuel plus autoritaire, qui ne s'interdit pas les affirmations absolues,* n'est pas le régime autoritaire (absolument parlant), et qui ne repose que sur des affirmations absolues. On vient, dans le texte, de définir par la formule négative, *aucune idée toute faite*, une éducation respectueuse à l'excès de l'initiative intellectuelle. On ne lui oppose pas l'éducation absolument contraire, qui ne laisserait aucune liberté intellectuelle à l'enfant; on demande simplement s'il ne faut pas faire une part à la vérité imposée; et certainement il y a là un problème, même pour l'éducateur qui ne néglige pas de former dans l'enfant l'esprit critique et le jugement personnel. On donne donc pour accordée la réfutation d'un régime intellectuel exclusivement autoritaire.

Mais combien de candidates ont préféré exposer tout au long cette réfutation, et ont négligé, pour ce travail aisé, de scruter les rigoureuses exigences du texte! Aussi ont-elles simplement traité de l'opposition entre les deux méthodes extrêmes de l'autoritarisme et du libéralisme en éducation.

Les deux erreurs que nous venons de signaler se sont prêté un mutuel appui. En opposant le régime autoritaire et le régime libéral, on a une raison de plus de mettre au dernier plan la psychologie; et on jongle avec les arguments nombreux, mais aussi très généraux et trop faciles qu'offrent les perspectives ouvertes sur la personnalité future de l'enfant et sur sa destination sociale.

Il arrive que les arguments psychologiques soient invoqués; mais ils sont, à vrai dire, rencontrés en chemin; et c'est toute l'orientation de

la dicusssion, à supposer que les matériaux en soient conservés, qui est en défaut. De plus, on est induit en tentation par l'histoire, qui fournit une introduction commode, mais combien éloignée du vrai sujet, et qui enveloppe un jugement, combien superficiel! de toutes les doctrines pédagogiques.

On redit aussi aux aspirantes que l'art de composer et d'écrire n'importe pas moins dans une étude psychologique que dans une étude littéraire. Il est rare, ici, que chaque développement soit une étape vers la conclusion, et qu'il fasse autre chose que de redire le même argument sous des formes différentes, mais également abstraites. Développer, c'est démontrer ou illustrer, ce qui implique un riche dessous de réflexions sur les faits, dont certains sont choisis pour mettre en valeur une conclusion partielle.

Et tous les développements ensemble doivent être écrits, c'est-à-dire présentés en un style simple et naturel, ce qui ne veut pas dire terne, sans couleur et sans relief. Il faut savoir qu'à exprimer des vérités dont le fond est dans le commerce courant, la force de la dépense se marque par la qualité de l'expression qui en arrête les contours.

Enfin, — humble conseil, mais non négligeable, — il ne faut pas oublier qu'une composition d'examen ne peut avoir de telles qualités, si elle est trop longue, ou trop courte. Sur un sujet comme celui qui était proposé, on n'en peut dire assez en trois pages; mais il faut se méfier si on entame (nous parlons d'écriture moyenne) la 3e page de la 2e feuille. Dans les longues copies, les négligences abondent.

Les bonnes notes ont été rares. Sur 64 épreuves, 18 ont obtenu la moyenne ou une note qui la dépasse. 3 sont à 9 1/2; 7 sont classées de 10 à 11; et 5, de 11 1/2 à 12 1/2; 2 ont 14 et une atteint 17. Mais il y a 23 copies notées de 8 à 9; 15, de 7 à 7 1/2; et 8 demeurent au-dessous de 7. Il serait souhaitable que la leçon qui a paru à la Commission se dégager de cette correction, ne fût pas perdue pour les aspirantes du prochain concours.

### 3° *Composition d'Histoire et de Géographie.*

A. *Histoire.* — Le sujet de la composition écrite était : *Les rapports de la France et de l'Angleterre, en Europe, de* 1848 *à* 1878.

Sur 64 copies, 17 n'ont pas atteint la moyenne, 5 ne l'ont pas dépassée; les 42 autres copies lui ont été supérieures; 7 ont atteint 15 ou 16 (sur 20). C'est dire que le sujet a été généralement su, et convenablement exposé, quoique aucune copie n'ait été vraiment très distinguée.

Aussi bien, ce sujet était-il classique, et permettait-il d'observer, sous un angle donné, toute l'histoire générale de l'Europe, pendant trente ans, au cours du siècle dernier. Peu d'originalité, cependant, peu de lectures, en dehors du *Manuel d'histoire diplomatique*, de M. Emile Bourgeois. Les candidates se sont bornées, presque toujours, à reproduire les leçons exposées par leur professeur, en y ajoutant, de leur cru, quelques erreurs. Elles savent, d'ordinaire, lier les faits aux idées, et

composer. Mais le bavardage reparaît trop souvent, et la précision n'est pas la qualité dominante; la période de 1848 à 1852 a été imparfaitement exposée; et, de même, la question des Duchés, ou encore, chose plus surprenante, le Congrès de Paris de 1856, et le Congrès de Berlin, de 1878. Avec cela, des hors-d'œuvre, sur la politique de 1815 à 1848, ou de 1878 à 1914. Ainsi, tout l'essentiel n'était pas expliqué, et l'inutile était trop complaisamment étalé.

B. *Géographie.* — La composition de Géographie, dont le sujet était ainsi libellé : *Les courants marins. Les grands systèmes. Leurs effets, particulièrement sur la Géographie humaine,* a été, dans son ensemble, traité d'une façon fort honorable. Assez rarement on a fait preuve d'une réelle ignorance, d'où le nombre assez peu élevé des notes vraiment mauvaises.

En revanche, chez à peu près le tiers des candidates, si l'étendue du savoir a pu être considérée comme suffisante, sa qualité, dans maint détail, a semblé laisser à désirer en précision comme en exactitude. Il est apparu qu'en étudiant la question au cours de leur préparation, ces jeunes filles n'avaient pas aperçu combien elle est délicate et complexe, et ne s'étaient pas rendu compte des précautions dont il faut user, pour ne pas s'exposer à en donner une idée quelque peu incomplète ou erronée. C'est pourquoi on a jugé avec une certaine sévérité leurs travaux qui n'ont obtenu que la moyenne, ou même ont été tenus quelque peu au-dessous.

Cependant il n'y a pas lieu de se plaindre, puisque 11 copies ont mérité une note égale ou supérieure à 7 sur 10; 4 ayant même été cotées de 8 à 9.

### 4° *Composition de Langue étrangère.*

A. *Version latine.* — 7 candidates avaient choisi le latin. Une seule a atteint la note 6 1/2 (sur 10). En dehors de deux copies qui témoignaient d'une ignorance absolue de la langue latine, les autres ont prouvé chez leurs auteurs, une pratique insuffisante de la version, intelligemment comprise. On effleure le texte, on cherche à deviner le sens, plutôt qu'à l'atteindre par une analyse serrée. La grammaire est peu connue; en particulier, la signification des particules.

Nous répétons que l'épreuve n'a pas été inscrite au programme pour permettre à l'ignorance du latin de pallier l'ignorance d'une langue vivante.

B. *Version allemande.* — Le texte, emprunté à un recueil de nouvelles de Thomas Mann, était la description de Munich, par une belle journée de juin, — une de ces descriptions d'ensemble, rapides et fortes, où excelle Thomas Mann, et qui nous donnent comme l'atmosphère et la couleur du milieu physique dans lequel se développe l'action. On y retrouve un réalisme sobre, un souci d'observation rigoureuse, un goût du détail précis et caractéristique, qui proviennent en droite ligne de Gustave Flaubert. C'est assez dire que la traduction en était difficile.

Et pour qui n'a jamais visité Munich, ou n'a pas entendu parler de

l'étrange ensemble de monuments copiés de l'antique, qui donne à la capitale de la Bavière sa physionomie propre; pour qui ignore la « Résidence royale » avec ses palais, ses fontaines, ses jardins aux savantes perspectives; pour qui enfin — et ceci se rapporte à un détail particulier du texte — ignore la musique allemande et le motif wagnérien de l'épée Nothung, donnée par Wotan à Siegmund, et par Siegmund à Siegfried, il y avait assurément matière à des erreurs bien excusables.

Cependant sur 8 traductions, il s'en est trouvé une excellente où les détails ont été rendus avec justesse et précision, avec un louable souci du style, et de véritables trouvailles d'expression. Une deuxième copie a paru tout à fait estimable encore, moins pour le maniement délicat et nuancé des finesses de la langue française, que pour la connaissance très approfondie de l'allemand, grâce à laquelle les principales difficultés du texte ont été heureusement résolues. — Deux autres copies présentent, à côté d'erreurs assez graves, quelques passages ingénieusement traduits. Dans l'ensemble, il a été donné une note très bien; une note bien; une note assez bien; deux notes passables; trois notes inférieures à la moyenne. Résultat en somme satisfaisant.

## II. — Épreuves orales

### 1° *Lecture expliquée.*

A l'épreuve de la *Lecture expliquée*, toujours peu familière aux concurrentes, le jury n'a constaté aucun progrès sur l'année précédente. En 1921, sur 37 admissibles, 22 obtenaient une note supérieure à la moyenne; 17 seulement sur 39 l'ont obtenue cette année. On reconnaît cependant que le travail de la préparation n'a pas manqué, que les auteurs ont été lus, que des études ont été faites sur leur vie, leurs idées, leurs œuvres, et l'œuvre spécialement indiquée; il semble même que les candidates soient moins asservies à un procédé-type de commentaire, qui, naguère, devait les prémunir contre toutes les surprises du sort, et pourtant le résultat reste encore insuffisant.

On se met encore trop volontiers devant le texte avec en mains une méthode qui doit faire son œuvre sur tous les terrains, vers ou prose, drame ou lyrisme; le jury éprouve une réelle mais non désagréable surprise, quand la candidate veut bien, dès l'abord et sans crier gare, ne pas diviser son texte en trois parties; puis, on la voit trop souvent ouvrir un copieux bagage d'érudition sur l'auteur, ses idées, sa philosophie, son style, pendant que le texte, qui est à côté, ne recueille que d'intermittentes et charitables allusions. Le résultat est ce qu'il doit être, plan non adapté au passage étudié, dissertations faisant figure de digressions inutiles et condamnées, toute la vue du texte frappée de myopie; on en arrive à de singulières défaillances de l'intelligence, témoin cette candidate, qui, devant la phrase de Voltaire : « Les

monologues qui ne sont pas des combats de passion ne peuvent jamais remuer l'âme et la transporter », oublie net les monologues si poignants de son Mithridate, et explique bravement que Voltaire dénie aux monologues le droit d'être jamais des combats de passion. Un peu de réflexion directe sur l'ensemble de la lettre lui eût évité cette grosse bévue.

Ainsi, quand la patiente est devant le texte qui lui est échu, ce n'est pas tout d'abord aux trésors de sa mémoire qu'elle doit puiser; si sa mémoire est riche, gare le trop de confiance! Si elle est indigente, nul motif de céder à l'abattement; ce que l'on attend d'elle, c'est le travail de sa pensée personnelle, que rien ne peut remplacer; il n'y a pas de plan préconçu qui assure le salut dans toutes les traversées; chaque passage, choisi à dessein, a son caractère, sa nature, sa valeur, son action et c'est là ce qu'il faut saisir, et ce dont tous les autres éléments de commentaire sortiront par une suite logique. Voici le début de Mithridate : pourquoi traiter ici de la psychologie, des passions, de l'action, des péripéties, quand il s'agit de cette chose bien distincte : l'*exposition*. Tel autre passage (III, 5), où Mithridate s'adresse à Monime, est un morceau d'éloquence, un *discours*, où Racine est un grand maître; il faut en détailler les arguments, marquer la raison de leur choix, indiquer ceux que tait l'orateur, et découvrir, sous son langage spécieux, l'intention perfide qui se cache : intéressante étude de ce qu'il y a de malin et de subtil dans l'art de persuader. — Voici la lettre de Voltaire sur la lecture. Qu'est-ce, sinon une *leçon* de littérature, qu'un professeur ordinaire pourrait faire avec clarté, sans être sûr d'éviter la lourdeur et le pédantisme? Au ton que Voltaire n'a garde de prendre, on opposera sa finesse, son habileté, son esprit, sans oublier de mettre en valeur le solide bon sens des conseils d'un maître merveilleux. — Le passage où Montaigne fait l'éloge de la lecture est une *démonstration*; rappeler à ce propos qu'un livre est un véritable ami, et parler avec une abondance intarissable des bienfaits de l'amitié, c'est proprement divaguer : Montaigne affirme, analyse, justifie, prouve : les bons livres nous servent, où? quand? contre qui? contre quoi? Il y a ici une thèse à saisir, avec les arguments qui l'étayent. — S'il s'agit de la douce pièce de Leconte de Lisle : *Le frais matin dorait*, quelle erreur de servir ici le plat de sa prétendue impassibilité! Pas davantage n'est-il question de peinture dans ce délicat soupir, inspiré par le regret impérissable d'un jeune amour déjoué par la mort, et dont on caresse le cher souvenir. Toute érudition sur Leconte de Lisle est ici un péril; mieux vaudrait le rapprochement avec « Le Lac », la « Tristesse d'Olympio », ou le « Souvenir », autres expressions de la même confidence attristée d'une douleur fidèle.

Si l'on a bien saisi le caractère vrai du passage à expliquer, on s'apercevra que tout le reste en dérive sans effort; le ton général, l'ordre des idées, la nature des sentiments, le choix du langage, les marques de l'esprit de l'auteur. Ainsi tous les éléments du commentaire seront liés

à une forte notion initiale, d'où ils recevront la clarté et l'unité. Toute explication se ramène à la définition inévitable : bien comprendre et faire comprendre.

### 2° *Étude grammaticale d'un texte français.*

Pour constater un progrès, il faut comparer les résultats de l'examen non à ceux du concours précédent, mais à ceux du premier concours où l'épreuve fut imposée. Après des tâtonnements inévitables, le sens en fut enfin compris. En 1920, nous signalions un progrès évident; depuis, la valeur de l'étude grammaticale demeure à peu près stationnaire.

Sur 39 candidates admissibles, 7 seulement ont atteint ou dépassé la moyenne; 12 ont atteint 8 ou 9; 5 n'ont pas dépassé 2, 3 ou 4. L'épreuve demeure donc faible dans son ensemble, et, si les notes franchement mauvaises sont relativement rares, les notes médiocres abondent.

Nous ne répéterons pas les observations d'ordre général qui se trouvent dans les précédents rapports; nous nous contenterons d'y renvoyer [1]. L'épreuve a permis de le constater : on fait de la grammaire, on s'efforce de trouver dans le texte la matière d'une petite leçon, et d'en tracer le cadre. Rares sont les candidates qui confondent encore l'étude grammaticale avec la lecture expliquée; mais, si l'on fait de la grammaire, on ne peut pas dire que l'on sache, ni que l'on comprenne la grammaire.

Cette année encore, le jury a relevé, et dans de bonnes épreuves, de grossières erreurs : *est tombé* est considéré comme une forme passive; *il avait eu* comme un passé composé; que *j'eusse pu* comme un passé antérieur, etc... Et nous ne parlons pas de l'imprécision, pour ne pas dire plus, qui fait confondre les phrases et les propositions, les noms compléments et les prépositions; de la doctrine surannée qui découvre partout des propositions elliptiques, etc.

Trop souvent aussi, on retrouve la trace d'un enseignement mal digéré, de souvenirs mal retenus, plaqués sur des souvenirs auxquels ils ne sauraient convenir. Il faut signaler aussi la fréquence des à peu près, et celle des remarques qui restent en l'air, sans aboutir à rien de positif, l'inconvénient qu'il y a à placer sur le même plan les faits importants et les détails négligeables; la tendance, chez quelques candidates, au verbiage. Trop de : *Je dirais aux élèves; je ferais remarquer aux élèves*, formules inutiles, puisque l'étude du texte est supposée entreprise devant une classe.

### 3° *Leçons de Psychologie appliquée à l'éducation.*

La Commission était en droit d'attendre un plus grand nombre de bonnes épreuves : sur les 39 leçons qu'elle a entendues, 5, notées de 13 à 15

---

1. Voir *Revue pédagogique* de Septembre 1918; novembre 1919; octobre 1920; novembre 1921.

sont vraiment substantielles, et témoignent à la fois de connaissances précises, de qualités d'ordre et d'expression; 16, notées de 9 à 12, sont encore satisfaisantes, malgré des lacunes, malgré le caractère parfois artificiel de la composition, ou la forme trop souvent impersonnelle que revêt la pensée; 11 sont notées entre 7 et 8; 5 n'atteignent pas la note 7.

On ne saurait trop redire aux aspirantes, — puisque cette épreuve, avec un programme nouveau, demeure commune à deux sections spécialisées sur trois du professorat futur, — qu'il ne leur suffit pas d'apprendre un manuel complet et bien fait, mais qu'elles doivent recourir aux sources que le manuel lui-même cite ou signale dans les index bibliographiques; c'est-à-dire lire de nombreux extraits des œuvres maîtresses dans les domaines psychologique, moral et sociologique, qu'il leur faut ensuite méditer sur leurs acquisitions, c'est-à-dire les confronter avec leur expérience, et les féconder par leur réflexion, — enfin, que le premier fruit de ce travail est de bien définir. Il a paru parfois, pendant ces épreuves, que *intuition* revenait à connaissance simplement exclusive du raisonnement; que *suggestion* se confondait tantôt avec influence, tantôt avec imitation; que *sensation* se distinguait mal de perception. Faute de limiter un fait, on ne donne pas non plus à un sujet ses contours.

Il est un préjugé dont les aspirantes doivent se défendre, c'est qu'il y a des leçons difficiles ou décourageantes. Les textes sont nécessairement, et à dessein, variés. Certains supposent le développement d'un petit nombre de connaissances, la recherche de faits et d'idées qui viennent à l'appui d'une analyse; d'autres exigent la réduction d'une matière, riche, et où il faut choisir l'essentiel; en chaque cas, ce qui importe, c'est d'organiser une leçon, de la composer, de lui donner vie et clarté.

D'autre part, le premier aspect du texte, quel qu'il soit, contrarie ou flatte le goût de l'aspirante qui le tire au sort. Mais pour qui a abordé les études de psychologie, de morale et de sociologie, dans l'esprit que nous venons de dire, il ne peut y avoir de surprise au delà des première minutes; et trois heures de préparation permettent de tirer parti d'une idée juste sur laquelle on ne disposait pas à l'avance d'un développement tout fait. Le danger est peut-être plus grand pour l'aspirante de trouver un sujet facile, car rien ne la dispense d'affirmer, par sa façon de l'entendre et de le traiter, sa pensée personnelle et son talent de professeur.

### 4° *Leçons d'Histoire et de Géographie.*

A. *Histoire.* — Les sujets de leçons n'ont pas été tirés du programme de l'écrit, mais de l'histoire générale. Du moins s'était-on astreint à ne poser que des questions auxquelles une candidate, tant soit peu cultivée, doit pouvoir répondre; plusieurs avaient du reste été posées, sous une forme plus ou moins analogue, dans les examens du Professorat des années dernières. Les candidates n'avaient donc pas lieu d'être surprises. Une fois de plus nous répétons que, contrairement à ce qu'elles

s'imaginent peut-être, le nombre des sujets de caractère assez général n'est pas illimité.

Huit de ces sujets avaient été tirés de l'*Histoire ancienne* : Les Phéniciens; Physionomie générale de la civilisation égyptienne; Les Guerres médiques; Athènes au temps de Périclès; Alexandre et son œuvre civilisatrice; Le Sénat romain, au temps de la République; Vercingétorix; La civilisation romaine au second siècle de notre ère.

Cinq autres avaient été empruntés au *Moyen Age* : Charlemagne et la Renaissance carolingienne; Les Normands, du début du IXe siècle à la fin du XIe. Le rôle civilisateur de l'Église, aux XIe, XIIe et XIIIe siècles; Les ducs de Bourgogne et leur rôle dans la civilisation à l'époque des Valois directs; L'art italien au XVe siècle.

L'*Histoire moderne ou contemporaine*, enfin, avait fourni les six derniers sujets : Les intendants en France aux XVIIe et XVIIIe siècles. Les Parlements en France, de 1715 à 1789; Les Provinces-Unies au XVIIe siècle; La frontière française, du 1er janvier 1792 à la fin de mars 1802; Les Institutions du Consulat et de l'Empire; La Sainte Alliance, de 1815 à 1830.

Ces leçons n'ont pas été aussi bonnes que les années précédentes. 6 ont été inférieures à la moyenne et ont oscillé entre 5 et 9 1/2; 2 ont été cotées 10; 11 ont mérité des notes allant de 10 1/2 à 15. On aurait dit qu'à la veille de la spécialisation, qui doit commencer l'an prochain, les candidates avaient volontairement négligé les études historiques. Les meilleures reflétaient les leçons du professeur. Trop peu de lectures, et trop peu de personnalité du reste, presque toujours un certain art de composer, et une adresse ingénieuse à faire, au besoin, quelque chose de rien. Mais trop d'imprécisions, chaque fois que la chronologie, laissée aux candidates, ne leur était pas secourable. Trop de notes écrites aussi, et l'oubli qu'une leçon doit être parlée et non lue.

B. *Géographie.* — Voici les leçons qui ont été traitées à l'oral : La Scandinavie, étude de géographie physique et humaine; Le Rhin; Le climat méditerranéen; Les Alpes franco-italiennes; La Méditerranée, étude de géographie physique; Les grands ports de la France; le Littoral de la Baltique; L'Indo-Chine française; La houille en Europe; La vigne en Europe; Les fleuves navigables en Europe, et leurs ports; L'Atlantique; La Bohême, étude de région; Le Danemark; La Provence, étude de région; le Bassin parisien, étude de géographie physique; Les grandes voies ferrées internationales en Europe; Le Maroc; La Loire, étude de géographie physique; Le littoral français, de la Loire aux Pyrénées.

Il ne viendra à l'idée de personne que de tels sujets, pour la plupart, puissent être réputés difficiles, ou trop spéciaux. Pourtant, ce n'est pas, en général, l'abondance ni la précision du savoir qui a gêné les candidates; et souvent, elles ne sont tirées d'affaire que grâce au petit atlas dont il leur est permis d'user. Quoi qu'il en soit, la qualité des leçons de géographie a été un peu supérieure à celle des leçons d'histoire.

On tend de plus en plus à tracer un croquis au tableau; mais rarement on sait s'en servir. Il arrive fréquemment, qu'après l'avoir expédié,

on l'oublie; on lui tourne le dos, et on débite tranquillement son exposé comme s'il n'existait pas. Dans ces conditions, autant vaudrait presque n'en avoir pas fait. Il faut que l'on n'ignore pas que le jury, pour y être sensible, demande qu'on fasse en sorte de lui en démontrer la valeur et le pouvoir d'enseignement.

### 5° *Épreuve orale de langue étrangère.*

A. *Latin.* — A l'oral, une candidate a obtenu la note 7; 4 ont atteint la moyenne, ou en ont approché; une seule a été notoirement insuffisante.

Cette épreuve ne prouve pas, chez les candidates qui l'ont choisie, une suffisante habitude de l'analyse, sans laquelle l'étude du latin demeure sans utilité. Le jury le constate, et le regrette.

B. *Allemand.* — Le nouveau programme de langues vivantes, publié au *Journal officiel* du 1er octobre 1921, comporte, pour les aspirantes, le droit de choisir entre une épreuve improvisée : Lecture, résumé en langue étrangère et traduction d'un article de revue ou de journal; ou bien une épreuve préparée : Lecture, résumé et traduction d'un passage pris dans un auteur lu au cours des études antérieures. 7 candidates d'allemand ayant été admissibles, 5 d'entre elles ont demandé à être interrogées sur des ouvrages lus antérieurement. Leurs notes ont été les suivantes : 10, 8, 6, 5 1/2 et 5 (sur 10). Les deux aspirantes interrogées sur un article de revue ont eu 6 et 4 1/2. On a cru comprendre qu'elles auraient choisi le premier genre d'épreuve, si elles avaient connu exactement les conditions nouvelles de l'examen.

Quoi qu'il en soit, les deux genres d'épreuves paraissent donner des résultats assez semblables, et la différence des notes entre les deux groupes provient non pas d'une différence de difficulté entre les deux sortes d'épreuve, mais de la valeur personnelle des candidates du 1er groupe.

Il convient de rappeler aux aspirantes qui seront interrogées, l'an prochain, sur des ouvrages proposés par elles, qu'elles ne doivent proposer que des ouvrages lus réellement et en entier (nouvelle, roman, pièce de théâtre, recueil de poésies lyriques, etc.); que ces ouvrages doivent avoir l'étendue d'un livre normal; qu'ils ne doivent pas avoir figuré au programme de la 1re partie du professorat; qu'ils doivent être au nombre de deux ou trois, chaque candidate pouvant d'ailleurs souligner, sur sa liste, l'ouvrage qu'elle connaît le mieux.

Il va de soi que les candidates doivent posséder des notions sommaires d'histoire littéraire, relatives aux auteurs qu'elles déclarent avoir étudiés.

---

# A travers les Périodiques étrangers.

## Italie.

III. Inspection et direction des écoles primaires. — L'inspection a été remaniée complètement par la loi du 4 juin 1911, qui avait pour objet principal, comme on l'a vu, de renforcer l'autorité de l'État et d'enlever l'administration de l'école aux communes. Mais cette organisation est maintenant remise en question; par simple décret (27 avril 1919) le ministre Berenini y a apporté des modifications profondes actuellement très discutées elles-mêmes.

Au sommet de la hiérarchie se trouve le directeur de l'enseignement primaire et populaire (notons en passant que les écoles normales relèvent de l'enseignement moyen). Puis viennent les inspecteurs *centraux*, créés par la loi de 1911, au nombre de 10; l'un d'eux étant depuis les dernières élections député au Parlement et non suppléé, l'Italie est donc partagée en neuf circonscriptions d'inspection générale, attribuées comme suit (par ordre d'ancienneté) pour l'année courante : Rome, Naples, Milan, Florence, Turin, Gênes, Venise, Ancône, Vérone (*Bulletin officiel* du 26 janvier 1922).

Chaque département (l'Italie a 69 départements dans l'ancien royaume, 75 avec les terres « rédimées ») est administré au point de vue de l'instruction publique par un provéditeur (regio provveditore agli studi) assisté pour l'enseignement primaire par un inspecteur provincial, qui a sous ses ordres les inspecteurs de circonscription (580 postes pour l'Italie). Autrefois les communes avaient des directeurs didactiques (directeur de l'enseignement dans la commune); la loi de 1911 les remplaça par des vice-inspecteurs, fonctionnaires d'État; à son tour le décret de 1919 supprime les vice-inspecteurs pour créer 2 000 postes de directeurs didactiques d'État, dont 500 environ seulement sont actuellement pourvus.

Contre cette organisation nouvelle diverses forces se sont liguées : vice-inspecteurs privés de leur emploi ou rétrogradés à leur emploi précédent; théoriciens hostiles à toute multiplication des degrés hiérarchiques qui complique et retarde la marche des affaires et empêche la seule inspection qui importe, celle de l'école; hommes politiques

en quête d'économies à réaliser par la réforme générale de la bureaucratie.

On peut donc prévoir que l'inspection italienne sera encore une fois transformée et probablement simplifiée; chaque ministre a élaboré un projet de loi qu'il n'a pas eu le temps de présenter au Parlement et que son successeur a abandonné; le dernier (DIRITTI du 25 juin 1922) a été celui du ministre Anile : réduction à 5 du nombre des inspecteurs généraux; maintien des inspecteurs provinciaux; continuation des nominations aux postes créés de directeur didactique; réduction à 400 du nombre des inspecteurs par l'abolition des circonscriptions d'inspection et la concentration au chef-lieu des inspecteurs sous la direction de l'inspecteur provincial.

Quel que soit le réformateur, il semble bien que, dans cette époque de budgets difficiles et d'économies forcées, l'Italie réduira sensiblement le nombre imposant des fonctionnaires chargés de l'inspection : 2 649 pour 82 000 instituteurs (CORRIERE DELLE MAESTRE, 15 septembre 1921).

IV. VIE SCOLAIRE. — Le 28 août 1921 le ministre Benedetto Croce faisait signer au roi un décret-loi instituant l'*Opera contro l'analfabetismo*, l'œuvre contre l'ignorance, qui a pour but de « combattre l'ignorance des adultes et des populations éparses et flottantes en commençant par les régions qui ont la plus forte proportion d'illettrés, abstraction faite des agglomérations de plus de 200 000 habitants ». L'originalité de cette création, c'est qu'elle n'entraîne aucune dépense de personnel administratif, car l'œuvre à entreprendre est confiée aux associations suivantes : Écoles paysannes du Latium et des marais pontins; Société humanitaire; Consortium national de l'émigration et du travail; Association pour les intérêts du Midi. Les écoles à créer seront ou diurnes, ou du soir, ou du dimanche. Le fonds annuel disponible pour ces œuvres sera de 5 700 000 lires auxquelles pourront s'ajouter des ressources provenant du comité de l'émigration et d'ailleurs (*Bulletin officiel* du 27 octobre 1921).

Après une année scolaire, il est permis de voir le résultat de cet effort. Le comité directeur a communiqué à la presse (DIRITTI du 15 juillet 1922) les faits suivants. L'*Opera* a exercé son action dans 35 départements méridionaux, c'est-à-dire des Marches et de la Toscane méridionale à la Sardaigne et à la Sicile. Outre les cours d'adultes, il a été ouvert de petites écoles dans des bourgades où se trouvaient au moins 20 enfants en âge scolaire, qui, puisque la loi n'autorise pas la création d'écoles pour moins de 40 élèves, auraient été sans cela voués à l'ignorance. Il y a eu 2 273 cours du soir, 418 écoles du dimanche, 261 écoles diurnes, au total 2 952 classes avec 126 337 élèves. Le matériel scolaire, livres, cahiers, etc., était fourni gratuitement. Des 2 273 cours du soir, 1 597 ont déjà fait connaître le résultat des examens de fin d'année; on constate que sur 73 000 auditeurs inscrits

43 600 ont suivi les cours assidûment et sur ce nombre 34 000 ont subi avec succès l'examen de passage. Si l'on considère que ces cours s'adressent aux adultes des régions les plus pauvres de l'Italie, on peut penser que ces résultats sont satisfaisants. Le communiqué annonce l'ouverture, dans l'année scolaire commençant en juillet, d'écoles nouvelles pour pasteurs nomades sur les sommets des Abruzzes, du Vissano et pour les forestiers du Sila; on y emploiera de préférence les jeunes maîtres anciens combattants. Le Comité espère ouvrir cette année 4 500 écoles.

L'*école des provinces désannexées* est encore en Italie comme en France soumise à un régime de transition. Dans le Trentin (Haut-Adige), la présence d'une importante population de langue allemande imposait tout d'abord aux autorités italiennes une grande prudence. Il semble que maintenant l'évolution s'accélère et un pas important vers l'italianisation a été fait au début de l'année scolaire 1921-1922 (Diritti du 10 octobre 1921). Par décret il est prescrit aux pères de famille italiens d'envoyer leurs enfants dans les écoles italiennes seulement. Jusqu'ici grâce à l'activité des associations pangermaniques Deutscher Verband et Sudmark les écoles allemandes s'étaient multipliées au point que la population italienne était maintenant encore menacée de germanisation. Par exemple la commune San Giacomo, avec 90 p. 100 d'Italiens avait 12 élèves dans l'école italienne, 300 dans l'école allemande; Branzollo avec 95 p. 100 d'Italiens envoyait 24 élèves à l'école italienne, 296 à l'école allemande. Il est vrai qu'il ne suffit pas de prescrire et de décréter : il faut encore que les écoles italiennes soient assez nombreuses, bien bâties et bien équipées pour retenir la population scolaire que les dispositions gouvernementales veulent lui envoyer.

Plus mélangées encore sont les populations de la région côtière Vénétie julienne (Trieste), Dalmatie. D'après *Levana* (avril 1922) les progrès réalisés peuvent se mesurer comme suit, si l'on compare les chiffres des élèves de 1913 à ceux du 1er janvier 1922 : écoles allemandes de 7 200 à 1 200; croates, de 20 000 à 14 000; slovènes, de 46 000 à 40 000; italiennes de 53 000 à 69 000. Il semble donc bien que l'école italienne a profité depuis la désannexion, des pertes subies par les écoles des autres nationalités. Toutefois, comme le fait remarquer l'auteur de l'article, Giuseppe Reina, les écoles étrangères subsisteront, les nationalités non italiennes ont été habituées dès le régime autrichien, à mener une lutte ardente pour l'école et par l'école; les éléments croates et slovènes, appuyés sur leurs nationaux tout voisins de l'état yougoslave garderont leur langue et leur nationalité. Une tache ardue et de longue haleine, œuvre de prudence et de vigilance s'impose donc aux autorités italiennes.

Un autre problème est celui de l'assimilation. Dès l'armistice, les terres libérées furent divisées, sous l'autorité des gouverneurs militaires, en trois offices scolaires : Vénétie julienne, Vénétie tridentine,

Dalmatie. La situation imposait un régime spécial : villes et villages ravagés par la guerre et l'épidémie, bâtiments à reconstruire, maîtres dispersés, défiances de quelques éléments de la population, cadres de l'ancien régime à examiner avant de les utiliser, tout demandait une administration distincte de celle de l'ancien royaume. On conserva provisoirement l'organisation scolaire autrichienne, à l'examiner de près on en reconnut les avantages et sur bien des points sa supériorité eu égard à l'organisation italienne. Et maintenant la question se pose de savoir si l'assimilation des terres libérées au reste de l'Italie sera un bien pour l'école.

Le 9 septembre 1921 à l'occasion du Congrès des Sciences à Trieste, une délégation des maîtres de la Vénétie julienne vint demander au ministre de l'Instruction publique le maintien, le « bénéfice » de la législation autrichienne (Rivista pedagogica, septembre 1921). Le 14 août 1921 s'ouvrait à Udine une exposition d'arts et métiers qui mettait en relief la supériorité de l'enseignement professionnel organisé auterfois par l'Autriche (Cultura popolare, d'octobre 1921). Dans un article très net et très courageux, Raffaele Resta a montré (Diritti della Scuola du 27 novembre 1921) les deux thèses en présence. La majorité des maîtres demande le maintien plus ou moins intégral des institutions actuelles; ce groupe a publié un opuscule intitulé *L'Italie nouvelle doit avoir une école nouvelle*; ce qu'il veut conserver, c'est l'organisation provinciale, décentralisée, autonome; gestion financière, direction pédagogique, système disciplinaire sont remis par l'État au Conseil scolaire provincial; les lois scolaires sont édictées par la diète provinciale; l'obligation scolaire s'étend de la sixième à la quatorzième année et se trouve complétée par des cours de perfectionnement pour apprentis, agriculteurs et marins, si bien que l'obligation est prolongée en réalité jusqu'à la dix-huitième année. Et ainsi le corps enseignant des provinces libérées dans sa majorité, tout en protestant de son attachement à la patrie italienne, pour laquelle beaucoup d'entre eux ont subi sous l'ancien régime persécutions, prison et travaux forcés, demande maintenant le maintien des institutions autrichiennes. — Contre eux s'élève un groupe d'instituteurs rattachés au Fascisme de Trieste; leur manifeste reprend le titre de l'opuscule cité pour le combattre : « dans l'Italie nouvelle, d'abord l'école une, puis l'école nouvelle »; assimiler la province libérée à l'ancien royaume, pour réformer ensuite l'une et l'autre; les fascistes ne conserveraient dans cette assimilation que le principe autrichien de l'obligation scolaire jusqu'à la quatorzième année.

❦

V. Livres et Revues. — Deux tendances divisent actuellement la pédagogie italienne et se partagent la presse pédagogique d'idées. L'une que l'on peut appeler la tendance positiviste a comme représentant le plus notable Luigi Credaro, comme organe la Rivista pedagogica, qui fut fondée par Credaro le 1er janvier 1908 et qui a comme

collaborateurs Calo, Colozza, Della Valle, Orestano, Tarozzi, Varisco, Vidari.... L'autre, politiquement plus à droite, peut s'intituler la pédagogie idéaliste; elle reconnaît volontiers comme chef d'école au point de vue philosophique Benedetto Croce; son représentant le plus actif est probablement Giovanni Gentile; elle inspire un certain nombre de revues spéciales, comme l'EDUCAZIONE NAZIONALE, dirigée par Lombardo Radice; elle a maintenant un organe nouveau LEVANA fondé le 1er janvier 1922, actuellement trimestriel, et qui par son ampleur, sa haute tenue promet d'être une des revues pédagogiques les plus considérables (directeur : Ernesto Codignola). On notera dans les deux numéros qui nous ont été communiqués jusqu'ici (janvier, avril) un exposé en forme de la pédagogie idéaliste par M. Casotti. « La nouvelle conception de la réalité comme esprit et de l'esprit comme acte, évolution, devenir éternellement développé de soi-même en un processus de réalisation indéfinie, porte comme conséquence nécessaire à attribuer à la pédagogie un objet fort différent de celui qui résultait des anciennes conceptions objectivistes et réalistes » (Herbart). Dans cette conception, la pédagogie s'identifie avec la philosophie. « Ou attribuer à l'éducation une réalité absolue et identifier la science pédagogique avec la philosophie, précisément science de la réalité absolue; ou ne lui reconnaître qu'une valeur de phénomène, relative et contingente et réduire la pédagogie à une simple technique inapte à toute considération scientifique : avoir mis en relief ce dilemme dans toute sa rigueur, voilà le mérite indiscutable de la nouvelle pédagogie. »

Le directeur de LEVANA, Ernesto Codignola, dirige aussi chez Valecchi, éditeur à Florence, plusieurs séries d'ouvrages de caractère philosophique ou pédagogique : « Hommes et idées », « La pensée moderne », « Notre école ».

Dans « Hommes et Idées, » Giovanni Gentile a publié trois *Discours de religion* (1920). Le premier, intitulé *Le problème politique* fait le procès du « positivisme italien » après l'Unité, dans les années de lutte entre l'État et l'Église, le procès de la « vieille laïcité négative, qui se flatta d'échapper au péril clérical et d'arracher par la racine la force dont l'Église s'armait contre l'État et contre la pensée moderne »; le procès de l'école italienne « école amorale, et pour cette raison antispiritualiste, automatique, amorphe, désagrégée et désagrégeante ennemie de toute énergie spirituelle saine, parce qu'elle était l'école d'un État amoral, c'est-à-dire conçu amoralement, agostiquement, comme organisme indépendant de la religion ».... Mais si l'État veut avoir un caractère moral et faire œuvre de culture, il doit avoir en lui-même un caractère religieux. « Le problème religieux de la politique n'est donc plus simplement celui des rapports de l'Église et de l'État... le penseur politique, affirmant la souveraineté absolue et l'autonomie de l'État, assignera à celui-ci non seulement une fin de culture abstraite, mais un but de formation entière et complète des énergies spirituelles, formation qui ne peut être intellectuelle sans être à la fois morale et religieuse. »

Dans la collection « La pensée moderne », le même Giovanni Gentile a publié *Giordano Bruno et la pensée de la Renaissance* (1920) où il analyse non seulement la philosophie de G. Bruno, mais un certain nombre d'œuvres philosophiques du même temps, recueil d'articles, de discours et de cours écrits ou prononcés de 1907 à 1918 et où le chapitre le plus intéressant au point de vue philosophique en général est celui que l'auteur consacre à la définition de l'humanisme dans ses rapports avec la Renaissance et la Réforme. — C'est encore un philosophe de la Renaissance italienne qui fait l'objet de l'étude de M^me^ Dentiu di Accadia dans la même collection « La pensée moderne » : le philosophe naturaliste Campanella.

Dans la collection « Notre École », deux ouvrages traitent des origines de l'école italienne moderne. L'un contient le célèbre fragment *Sur l'éducation* de Gino Capponi, l'écrit prédagogique le plus original et le plus profond non seulement de l'école toscane, mais de toute la littérature italienne, de la première moitié du XIX^e^ siècle. L'autre rassemble — par les soins de Giovanni Gentile — les éléments essentiels de la première polémique dans l'Italie nouvelle (1851) sur une question redevenue actuelle et brûlante *La liberté de l'enseignement* (articles de Spaventa et de Berti).

A côté des discussions d'idées dans les revues et les collections des deux écoles philosophiques et pédagogiques rivales, une autre œuvre se poursuit, qui a pour siège l'active cité de Milan, capitale industrielle du royaume : œuvre humanitaire à objet limité, à réalisations immédiates, œuvre de rénovation sociale et nationale, dont l'organe est LA COLTURA POPOLARE : cette revue donne à ses lecteurs des renseignements très variés sur l'activité déployée en Italie et à l'étranger en faveur des classes populaires, par l'enseignement des adultes, par les bibliothèques populaires, par les écoles professionnelles ; elle cherche à répandre les méthodes nouvelles, école Montessori, école du Travail, etc. Voici pour l'année 1921 quelques titres d'articles : A. Marcucci, la lutte contre l'analfabétisme des adultes et les écoles pour les émigrants illettrés (janvier 1921) ; Lombardo Radice, les groupes d'action pour l'école (tristes conditions actuelles de l'école, œuvre à accomplir par l'autonomie et l'action locale) (février 1921) ; A. Josz, une nouveauté (cours normal d'agriculture de Niguarda) Pio Foà, pour une école de puériculture (juillet 1921) ; R. Piro, la culture générale dans les écoles populaires : l'homme en face de la nature (octobre 1921). Comme le disait récemment son directeur Augusto Osimo (juin 1922), la position prise par la COLTURA POPOLARE, c'est un « poste d'observation et de travail ».

HENRI GOY.

# Bibliographie.

---

## I

### Livres de Bibliothèque.

**Fichte et son temps**, par M. Xavier Léon. — (un vol. in-8 440 p. Librairie Colin).

Que la période d'avant-guerre ait été l'une des plus brillantes et des plus fécondes de notre histoire intellectuelle, on l'apercevra sans doute plus tard mieux que nous ne l'apercevons nous-même. Après le cataclysme, quelques beaux fruits viennent encore à maturité.

Justement sur des penseurs Allemands paraissent en ce moment deux grands ouvrages, depuis de longues années en préparation. C'est Nietzsche qui trouve chez nous le premier historien et critique qui soit vraiment à sa hauteur. M. Andler lui consacre six volumes dont les trois premiers viennent d'être livrés au public. Œuvre d'immense érudition et d'ardente sympathie intellectuelle; elle nous permettra sans doute une exacte interprétation du penseur qui a si violemment secoué les esprits, sans que personne soit encore assuré de l'avoir bien compris, alors que la plupart de ses admirateurs l'ont probablement compris tout de travers, lui-même n'étant pas parvenu à se systématiser. Un « immoraliste » déchaînant *la volonté de puissance* à travers toutes les valeurs morales, ou « le théoricien douloureux » d'une morale de sacrifice presque surhumain? Ses six volumes sous les yeux, nous pourrons enfin établir notre opinion sur le sens véritable et la force réelle de cette philosophie.

Fichte obtient à son tour un monument comme ses compatriotes ne lui en avaient pas encore élevé. M. Xavier Léon, à travers tous les services d'ordres divers qu'il a rendus au mouvement philosophique contemporain [1], s'est encore donné pour tâche de fouiller à fond et d'exposer cette doctrine qui paraît bien répondre à ses tendances spirituelles. Il avait publié en 1902 un livre sur la *Philosophie de Fichte.* Maintenant c'est un volume de près de 700 pages qui sera

---

1. Et les services qu'il a rendus en d'autres domaines. N'est-il pas juste de rappeler dans cette Revue qu'il a eu le premier l'idée des *Pupilles de l'Ecole*, s'est acharné pendant la guerre à mettre debout l'œuvre à laquelle il donne encore un laborieux document.

suivi de deux autres sur *Fichte et son temps.* M. Léon a lu tous les écrits de Fichte et sa correspondance et ses inédits et les livres que Fichte avait lus et les livres principaux de l'époque. Qu'un ouvrage aussi complet est donc riche de vie! C'est toute une époque philosophique, en effet, qui ressuscite, avec ses divers protagonistes, et même la curieuse figure du vieux Kant qu'on entrevoit dans le fond.

Cette philosophie, cent ans écoulés, vaut-elle un si grand effort et Fichte lui-même, comme homme, le vaut-il? Parmi les questions qu'on peut se poser à son sujet, il en est une née de la guerre, — de la guerre qui a institué tant de procès. De bons juges, se remettant à réfléchir sur Fichte, ont cru apercevoir un coin plein de choses suspectes. Ce *Discours à la nation allemande*, si généralement admiré, introduit parfois dans nos programmes de concours, ne contient-il pas les premiers ingrédients du virus pangermaniste?

Toute ces questions sont traitées par M. Léon avec un scrupule qui donne toute satisfaction au lecteur.

Ce fut vraiment une extraordinaire ivresse qu'excita à ce moment dans les esprits d'élite de l'Allemagne cette philosophie nouvelle. Mais l'accès de cette philosophie est terriblement difficile, même avec un guide aussi patient que l'auteur du présent volume. C'est tout juste, si dans un bref compte rendu, on peut en indiquer l'idée primordiale. M. Léon montre très bien qu'elle a son origine chez notre Descartes, que Kant l'a transformée et forgée; Fichte la prenant à son tour de Kant et la dégageant de la gangue qui lui restait encore attachée. Descartes avait découvert que nous ne connaissons immédiatement, après tout, que nos représentations. De là les systèmes de Kant puis de Fichte: les choses de ce monde sensible ne sont que le contenu des représentations conçu comme *existant* par la pensée rationnelle. L'existence n'est qu'une idée posée et en quelque sorte projetée par la pensée, conformément aux catégories de la raison. En un sens, la pensée crée le monde. Elle a une souveraine causalité, toute différente de la causalité physique. Le feu produit physiquement l'ébullition de l'eau. Mais le feu et l'eau et tout le reste n'existent que par et pour la pensée qui confère l'objectivité aux représentations que nous en avons. Mais alors la pensée est le principe du monde; elle est Dieu. Et l'homme est Dieu dans la mesure où il participe à la pensée.

On comprend l'enivrement provoqué par une telle idée. Et sans doute on contestera du même coup à M. Léon qu'un si prodigieux orgueil soit encore possible. Un siècle de science positive et de psychologie minutieuse et d'étude historique de l'intelligence nous a rendus plus modestes pour la nature de notre pensée et nous a fait ramper sur terre. Mais il est vrai que cette idée a été un moment nécessaire de la philosophie et que cet orgueil a singulièrement contribué à l'affranchissement de l'esprit humain.

Moraliste jusqu'à la moelle, Fichte donne à cette philosophie un couronnement moral qui en devient l'essentiel. Voici en vertu de quelle logique. La pensée rationnelle s'exerce dans les consciences indivi-

duelles. La destinée des hommes est donc de se désindividualiser en quelque sorte et d'unifier leurs volontés en la conformant à la loi morale. La raison est principe de l'existence mais à la fois de l'idéal moral. Les hommes de bonne volonté, qui peuvent justifier universellement leur conduite, ont conscience d'être la raison restituée dans son unité; cette parfaite unité n'est d'ailleurs jamais complètement rétablie; elle se fait par un progrès indéfini des natures individuelles et de la société. L'éducation morale de soi-même et du centre est l'activité la plus élevée de l'univers. Elle est le dernier effort de Dieu pour exister et réaliser sa conscience de lui-même.

Ce sont là assurément de farouches abstractions. Mais ces abstractions deviennent des maximes d'action dans la vie de Fichte et elles s'éclairent quand on regarde cette vie telle que M. Léon l'expose dans son détail. C'est là partie peut-être la plus intéressante du volume. On voit l'homme.

Son rationalisme fit de lui l'adepte passionné de notre Révolution et il le resta jusqu'au terme de ses jours. Il ne cessa de la défendre contre ses détracteurs, d'en prendre à son compte les principes; renouvelant et systématisant la partie essentielle du *Contrat social* de Rousseau avec plus d'audace de pensée que Rousseau lui-même n'en avait eu. Il allait jusqu'aux bords du socialisme, car pour assurer le droit de l'individu, il voulait donner à tous une propriété sur les choses. Cette universalisation de la propriété était pour lui de *droit naturel*.

Cette doctrine politique lui valut d'effroyables injures. Communément il fut traité de *jacobin*, de *Cartouche*, de *guillotineur* excitant les jeunes gens à la révolte. On l'accusa surtout d'athéisme. Ces injures se tournèrent naturellement en persécutions. Il fut chassé de la chaire qu'il occupait avec éclat à l'Université d'Iéna.

Honteuses persécutions qui furent pour lui occasion de développer sa force d'âme et sa droiture morale.

Mais avouons que *jacobin* il l'était bien à sa manière. Et on pourrait contester encore à M. Léon que l'accusation d'athéisme fut une accusation tout à fait fausse, quoi que Fichte lui-même en ait pensé. Quand ceux qui croient en un Dieu vivant et aimant voient l'objet de la religion réduit à un ordre moral du monde, ordre dont l'homme est le principal ouvrier, comment veut-on qu'ils ne se déclarent pas lésés dans la foi qui les fait vivre!

Quant à l'accusation rétrospective de pangermanisme, qu'en penser? C'est dans les volumes suivants que nous aurons toutes les pièces du procès et que sera analysée la pièce incriminée : *Le discours à la Nation allemande.* Mais M. Léon s'en explique déjà dans sa Préface avec une haute impartialité. Et comme on devine aisément les états d'esprit successifs du philosophe! — Le progrès moral de sa civilisation est pour lui le but de l'homme non seulement mais de l'univers; or, ce progrès suppose un peuple qui le mène; avec son idéalisme impénitent. Fichte écrit en 1804 : « La patrie de l'Européen est l'Europe en général et, dans l'Europe, le peuple qui est à la tête de la civilisation.... L'esprit,

fils du soleil, se tournera invinciblement là où brillent la lumière et le droit ». — Longtemps le peuple *élu* fut, pour lui, le peuple français. Mais vint Napoléon, et le matin où, sur la colline de Iéna, succomba l'indépendance allemande, Fichte se lève pour réveiller la dignité nationale; il flagelle les princes qui ont consenti à s'avilir. L'idée romantique du Messianisme germanique lui monte à la tête : douloureux et humilié, c'est le peuple allemand qui possède l'esprit capable de régénérer la monde. Mais qu'on ne s'y trompe pas, ce ne sont pas des avantages matériels qu'il rêve pour ce peuple. M. Léon, si complètement informé, nous affirme qu'il resta l'adversaire de toute réaction « autoritaire » et « nationaliste »; la mission qu'il confiait à l'Allemagne était une mission « démocratique » et « libératrice ». Cent ans plus tard, comme Nietzsche, mais avec plus de fermeté de pensée et d'audace dans l'action, il eût été sans doute de la petite élite allemande antibismarkienne.

On arrive au terme de ce volume, qui nous mène jusqu'en 1799, avec un profond respect pour la grande honnêteté de ce saxon, petit-fils d'un soldat de l'armée puritaine de Gustave-Adolphe. Philosophe, il fut surtout apôtre et prédicateur de sa philosophie. Il ne s'isolait pas comme Kant dans sa méditation; il était homme d'action, ne cherchait pas la bataille, mais ne la fuyait pas. Il sut la livrer, dès le début, contre les Associations d'étudiants brutaux et buveurs; il fit front avec vaillance contre les adversaires qui lui enlevèrent sa situation, mais ne le firent pas plier. Il avait de l'apôtre la propension à la certitude; ne sentit pas avec inquiétude ce qu'il y avait d'*énorme* dans sa métaphysique. Il était enclin à l'orgueil; mais avec quelle conscience touchante et quelle humilité il surveillait et combattait ses défauts! Qu'on lise quelques-unes des règles qu'il se donnait à lui-même vers la trentième année, retrouvées dans un papier posthume :

« *Respecte par-dessus tout la voix du devoir. Pour qu'elle parle plus haut en toi, que chaque soir ce soit l'un des principaux sujets de ton examen de savoir si, durant la journée, tu lui as désobéi. Des recommandations palpables de la grandeur du devoir, il ne t'en manquera pas.* »

« *Ton orgueil est le signe certain que tu as mal surveillé un coin de ton cœur. Tu as trop d'amour pour toi parce que tu ne connais que tes mérites et non ceux des autres. A partir d'aujourd'hui que ce soit pour toi un devoir imprescriptible de rechercher les mérites de tous ceux que tu connaîtras, en particulier les mérites qui te manquent.* »

« *Ta raideur et ta dureté sont aussi les effets de ton orgueil. Fais au moins la guerre à ces fruits en attendant que tu en aies arraché la racine. Exerce-toi à la douceur et à la patience.* »

« *Ta franchise et ta loquacité sont des signes de ta vanité.* » — Un grand apôtre philosophique, qui a eu sur les apôtres d'une autre espèce la supériorité d'un amour impénitent de la liberté. Et la liberté était pour lui le résultat d'une lutte incessante à l'intérieur comme à l'extérieur. « La philosophie de Fichte, écrit M. Léon nous enseigne que « la liberté ne s'impose pas du dehors et qu'elle surgit des profondeurs les plus intimes de l'âme. »

## II

### Livres de classe.

**Géographie générale. Le Monde** (moins l'Europe). — **L'Europe** (moins la France). — **La France et ses colonies**. Cours de géographie à l'usage de l'enseignement primaire supérieur, par MM. Gallouédec et Maurette. Nouvelle édition, 1922. Librairie Hachette. 3 vol. Prix marqué pour chacune, 6 fr. (majoration temporaire de 25 p. 100).

La seule richesse de l'illustration suffirait à distinguer ces manuels entre les diverses collections qui s'offrent au choix des maîtres et des élèves de l'Enseignement primaire supérieur. D'aucuns diront qu'un livre de classe ne doit pas être un album d'images : mais pourquoi pas? L'image, substitut le plus approché de la vision directe, en dit plus — surtout à des adolescents — qu'une longue description : elle a même sur la projection lumineuse — voire sur les impressions fugitives d'un voyage trop rapide — à plus forte raison sur le film cinématographique — l'avantage, en retenant et concentrant l'attention, de se graver plus profondément dans l'esprit. Mais il faut que cette illustration classique soit composée avec un soin aussi minutieux que le texte qu'elle est destinée à compléter, et qu'elle présente comme lui une valeur éducative : elle devra donc être lumineuse et frappante autant qu'exacte, parlante et convaincante autant que documentaire, et pour mieux dégager les éléments d'instruction qu'elle contient, il ne sera pas inutile qu'elle soit accompagnée d'un commentaire spécial, assez ample pour être précis, tandis que de fréquents renvois du texte à la gravure ou inversement achèveront de conserver au livre son unité. Les présents manuels remplissent à merveille ces conditions et il est difficile de croire que non seulement en France, mais à l'étranger, on ait à cet égard jamais fait mieux. Souhaitons seulement que certaines planches, usées pour avoir trop servi, soient promptement renouvelées.

Prenons maintenant, si vous le voulez, le premier volume de ce cours, lequel commence par l'étude de la géographie générale. Point de longs sommaires en tête de chaque chapitre : mais simplement, au début de chaque section de chapitre, quelques phrases concises, imprimées en caractères gras, énoncent les principes : il semble que de cette manière la liaison entre les idées directrices et le détail de développement soit mieux assurée; d'autant que les diverses formules contenues dans les propositions initiales reparaissent à la tête de chacun des alinéas qui en apportent l'immédiate explication.

En matière d'enseignement comme de science, rien de plus délicat que les commencements : la rédaction de ces formules initiatrices ne laisse pas d'être malaisée. Il convient qu'elles soient assez impersonnelles pour ne pas gêner, en prétendant trop bien le servir, le travail individuel de présentation et d'expression que seules peuvent efficacement accomplir la parole vivante et la démonstration active du maître. Il faut aussi — et en se gardant du premier défaut on évitera du même

coup le second — que ces formules brèves, que l'élève sera toujours tenté d'apprendre par cœur, ne soient point trop tranchantes : car elles pourraient alors, quand il s'agit d'une science aussi complexe et aussi concrète que la géographie — en devenant trop exclusives, friser l'inexactitude et la contradiction. De cette obligatoire prudence nos auteurs paraissent ne s'être que rarement départis. Profondément instruits du caractère relatif des divers ordres de phénomènes géographiques et conscients de leur interdépendance, ils auront, par exemple, bien soin de noter, dans une de leurs premières pages (p. 11) que le relief dépend *en partie* (en partie seulement) de la nature des roches, et le régime des eaux *en partie* du degré de perméabilité des terrains. Il leur arrive cependant de paraître attribuer à l'un des agents du déterminisme géographique une prépondérance excessive, par exemple lorsqu'ils écrivent à la page suivante que « la végétation et les aptitudes agricoles dépendent directement du sous-sol et encore plus des formations superficielles » ou encore (p. 13) que « la nature du sol détermine la forme des groupements humains ». Ainsi parle le livre au chapitre *Nature du sol*; mais que dira-t-il du chapitre *Climat* (p. 72)? « Le climat détermine la végétation et la faune. Le climat est de tous les phénomènes naturels celui qui exerce sur la vie de l'homme l'action la plus énergique, la plus continue, la plus inéluctable. » Ou encore que lira-t-on au chapitre *Vie végétale et animale*? « Le climat détermine les cinq zones de végétation du globe; la nature du sol ne détermine que les subdivisions locales. — La contradiction n'est sans doute qu'apparente, et la solution même en apparaît dans les expressions plus nuancées des derniers passages; mais l'esprit des jeunes élèves si prompt à accueillir des idées fausses, parce que trop absolues! Ne craignons pas de multiplier ce qu'on pourrait appeler les parenthèses de précaution; le professeur aura encore assez de peine à faire pénétrer dans son auditoire le sentiment de ce relativisme universel qui est un des traits fondamentaux et un des enseignements de la Géographie.

On n'attend point que nous procédions à un examen minutieux même de cette centaine de pages où les auteurs ont dû condenser les notions essentielles de la géographie générale. On y pourrait à la rigueur découvrir quelques lapsus, comme (p. 69) la tramontane placée dans le Languedoc par interversion avec le cers, discuter au passage (p. 47) la proportion de 28 pour mille qui est donnée pour la salure de la mer, chiffre réduit à dessein qui représente exactement la quantité moyenne de chlorure de sodium contenue dans les eaux marines, mais non la alinité totale que l'on envisage habituellement; critiquer aussi l'exiguïté des cartons climatologiques (p. 74), trop compliqués pour les petites dimensions, et dont la lecture est trop difficile pour dispenser de recourir à un atlas. Mais plutôt que de s'attarder à des vétilles, mieux vaut féliciter les auteurs d'avoir, avec toutes les précautions nécessaires, réintroduit le terme de « bassin fluvial », d'une si grande commodité pédagogique; d'avoir explicitement distingué de la houille blanche (dont le nom n'est d'ailleurs pas suffisamment expliqué) la houille

verte (p. 82); surtout d'avoir, suivant l'esprit du nouveau programme de 1920, habilement entremêlé ce qui tient à la nature et ce qui tient à l'homme — même, lorsqu'il y a lieu, (par exemple dans l'étude de cinq principales zones de vie à la surface du globe), d'avoir intimement fondu les considérations de la géographie biologique avec celles de la géographie humaine.

Abordant, avec la suite du livre, les chapitres de géographie régionale, nous voyons de nouveau se poser le problème de la rédaction des titres. MM. Gallouédec et Maurette ont su ici encore, éviter le défaut si commun des simplifications abusives et brutales. Ils n'écriront point, par exemple, en gros caractères, que « le Caucase est le pays du pétrole » et le Turkestan « le pays du coton »; et lorsqu'ils disent (p. 156) que « le Transsibérien est surtout une voie de pénétration (transit rapide ne conviendrait-il pas mieux?) vers l'Extrême-Orient », ils laissent suffisamment entendre qu'il est aussi autre chose. Mais il importe que le titre, sans faire violence à la variété de la nature, en caractérise cependant avec netteté les traits dominants. Aussi lorsqu'on propose (p. 152) à l'élève cette formule : *La population de la Caucasie, très variée, n'est pas assez dense*, on pouvait surtout insister sur la faible densité, caractère commun à toute la Russie d'Asie, qui pour cette raison a déjà été indiqué, et qui s'applique à la Caucasie beaucoup moins qu'aux autres régions extérieures de l'Empire. En revanche l'idée de variété n'est pas aussi fortement mise en relief qu'on pourrait le souhaiter, et qu'elle le serait par exemple si l'on disait : « La Caucasie, carrefour naturel, possède une grande variété de populations ».

La difficulté d'élaborer des formules pleinement satisfaisantes est telle qu'on peut se demander s'il ne serait pas plus raisonnable d'y renoncer, et de s'en tenir à la suite méthodique et uniforme des divisions abstraites pratiquées par l'analyse géographique commune : sol, relief, climat, hydrographie, végétation, population, etc. C'est la solution que les mêmes auteurs ont adoptée pour leurs manuels destinés à l'Enseignement secondaire : mais c'est que, dans ceux-ci, disposant de plus d'espace, ils ont fort heureusement accompagné la leçon proprement dite de commentaires très développés, où ils ont pu tout à leur aise et avec toute la souplesse désirable, présenter les explications topiques et aboutir à des conclusions synthétiques. Cette méthode, — dont l'application offre aussi des difficultés, entre autres celles du départ entre ce qui doit appartenir au texte et ce qui peut être renvoyé au commentaire — ne pourrait être appliqué dans les livres beaucoup plus serrés, et plus dogmatiques, que réclame l'enseignement primaire même supérieur.

Il reste cependant une ressource, à laquelle il n'est pas toujours possible de recourir, mais dont il est permis de penser que les auteurs des manuels à l'usage des divers ordres d'enseignement ne tirent pas un parti assez étendu, c'est celle des subdivisions régionales. Aussi quand on nous dit : 1° *La Caucasie a une grande variété de structure et de ressources*, et qu'immédiatement on distingue, de part et d'autre de la

chaîne médiane, les deux plaines du Nord et du Sud — pour indiquer ensuite au paragraphe 3, que *la Caucasie possède deux régions principales de peuplement*, la dualité géographique essentielle du pays ne se laisse-t-elle pas deviner? Y aura-t-il inconvénient, n'y aurait-il pas avantage à la faire ressortir? Même observation, peut-être mieux fondée encore, pour le Turkestan, dont on nous dit successivement : 1° Que *c'est une plaine au sol particulièrement fertile, mais d'hydrographie et de végétation désertique* (ce qui n'est pas trop clair) ; et 2° que *c'est un pays peu peuplé, qui comprend des populations de traits, d'habitat et de vie absolument opposés.* Il serait aisé de multiplier les exemples.

La valeur même des manuels dont nous venons d'examiner brièvement le mode de composition, nous a, croyons-nous, autorisés à esquisser, dans une Revue telle que celle-ci, une discussion pédagogique d'ordre plus général. On peut dire que le moment approche où l'enseignement géographique, à ses divers degrés, sera pourvu de méthodes, non pas certes définitives, mais du moins solidement établies : des ouvrages tels que ceux dont nous venons de parler n'auront pas peu contribué à ce grand progrès.

✤

**Cent compositions de sciences physiques et naturelles à l'usage des candidats au B. E.** : J. Baguet, professeur d'École normale. Librairie Hachette.

La publication ne s'adresse pas à coup sûr à ceux qui choisissent les sujets de composition. Parmi les maîtres des écoles primaires supérieures ou des cours complémentaires, qui préparent des élèves au B. E., quelques-uns — ils sont peu nombreux, je crois — voudront vérifier s'ils sont bien d'accord avec l'auteur sur l'intérêt des questions retenues, sur la réponse qu'attendent les correcteurs officiels. Ce sont les candidats, qui sont explicitement visés par la brochure. Préféreront-ils au questionnaire qui assez souvent termine chaque chapitre de leur livre et appelle leur attention sur tel ou tel aspect du sujet étudié, des interrogations, du reste adroitement posées, précédant des indications judicieuses sur le travail sollicité? Il n'est pas mauvais qu'ils puissent éprouver de temps à autre leur savoir; le contrôle fragmentaire qui leur est offert peut les amener à se défier d'une mémoire purement verbale.

✤

**Cours de sciences physiques et naturelles**, avec des applications à l'hygiène, à l'agriculture et à l'industrie (cours élémentaire et moyen) : P. Ledoux, ancien instituteur public, docteur ès-sciences, Librairie Hachette.

41 leçons retiennent la matière que comporte une sage interprétation des programmes. Et ce sont bien des leçons de choses, intéressantes par leur constant appel à l'étude élémentaire d'expériences simples réalisées en classe sans matériel spécial ou à des observations empruntées à des faits de la vie journalière.

Chaque leçon est suivie : de questions d'intelligence et de contrôle, utilisables par les maîtres; d'un court résumé destiné à être appris par cœur, — sans que cette destination, je suppose, implique l'obligation pour les élèves de le « réciter » —; et enfin de l'indication d'un devoir écrit — qui, à notre avis, ne peut présenter de l'intérêt que très exceptionnellement.

Un autre volume s'adresse aux candidats au certificat d'études (2e année du cours moyen).

---

*Le gérant de la « Revue Pédagogique »,*
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXXI. N° 12 Décembre.

REVUE
Pédagogique

# Travail manuel.

Avant d'exposer dans la *Revue pédagogique* quelques vues sur la vertu éducative et sur la valeur pratique du travail manuel, je sollicite l'indulgence des professionnels en les priant de considérer, à défaut de la compétence spéciale à laquelle je ne saurais prétendre, mon vif désir de servir une cause pour laquelle j'ai toujours travaillé indirectement.

Travail manuel et dessin ne sont-ils pas parents proches? Je dirai plus : ils sont intimement liés et leur divorce, quand il se produit, engendre inévitablement la déchéance de l'un et de l'autre.

Avant d'être réalisé, tout objet doit en effet être projeté, conçu; l'industriel, l'artisan, l'artiste doivent en former préalablement le *dessein*, synonyme de projet.

Après avoir obtenu en faveur de l'enseignement du dessin la haute attention et la bienveillance éclairée des universitaires les plus éminents, je ne saurais donc me désintéresser du travail manuel qui est la suite naturelle et logique, la réalisation du dessin. Ainsi que l'étude du dessin, et pour les mêmes raisons, la pratique du travail manuel doit, ou, pour rester dans la vérité, devrait participer à l'éducation en général et plus particulièrement à la culture du goût.

Mais, si considérable que soit la portée morale et sociale de l'enseignement du travail manuel, commençons par reconnaître son utilité immédiate et tangible, utilité qui, actuellement, tend à prendre le caractère d'une impérieuse nécessité.

De toutes parts les difficultés matérielles s'accumulent, le temps se monnaye, et à quel taux! Le prix de l'objet usuel le plus modeste, le coût de la moindre réparation se sont élevés de façon excessive et, en même temps, faut-il le dire, la probité du travail s'est déplorablement obscurcie. Chacun peut donc estimer combien il est précieux de savoir exécuter les menus travaux pour ainsi dire journellement nécessaires à la maison familiale : une soudure à faire, un robinet, une serrure, une sonnette, la fermeture d'une fenêtre, une canalisation électrique à réparer, on est hélas, l'expression n'est pas exagérée, à la merci du technicien qui fait payer le prix fort notre ignorance et trop souvent aussi... la sienne.

D'autre part, puisque d'unanimes doïéances se font entendre au sujet de la pénurie de la main-d'œuvre domestique, de ses exigences qui progressent en raison inverse de sa qualité, n'est-il pas prudent de prévoir l'avenir proche où il faudra savoir s'en passer?

Toutes les femmes devront être ménagères, toutes devront coudre, faire la lessive, la cuisine et soigner leurs enfants. Si ce pronostic paraît cruel, c'est l'indice du mal dont nous sommes atteints et dont nous devons nous guérir. Sans doute ces humbles besognes, indispensables pourtant au bonheur du foyer, paraissent fastidieuses et rebutantes aux femmes qui n'en ont pas acquis les connaissances et l'habitude dès l'adolescence.

Déplorer cette lacune de l'éducation est un thème de dissertation académique fort ancien, on peut présumer qu'il date du temps où des hommes se chargèrent d'instruire d'autres hommes.

A la fin du v^e^ siècle avant Jésus-Christ, Socrate déplorait déjà le préjugé des Grecs qui méprisaient le travail manuel, surtout quand il servait à gagner la vie, et qui l'estimaient indigne d'hommes de condition libre.

Le préjugé est tenace car il subsiste presque aussi vif, la même aberration fait toujours accorder à l'oisif, au snob, à celui qui se targue de ne savoir rien faire de ses dix doigts, une sorte de distinction. On ne saurait trop réagir contre ce défi au bon sens et c'est élémentaire sagesse, à présent, dans une éducation qui se propose de *préparer à la vie*, de ne plus dédaigner les choses les plus nécessaires à la vie.

Ces vues purement utilitaires suffiraient à justifier la place de l'enseignement du travail manuel dans un plan rationnel d'éducation pour une démocratie.

En se plaçant à un point de vue plus désintéressé, on trouvera que l'enseignement du travail manuel procure un bénéfice moral analogue ou identique à celui qu'on veut bien reconnaître à l'enseignement du dessin.

Par l'action personnelle qu'il nécessite, le travail manuel apporte dans la classe un élément de vie, il développe chez les enfants l'esprit d'initiative; sa pratique intelligente allège l'effort, puisqu'il s'accomplit joyeusement. On peut constater comment des tâches judicieusement choisies et proportionnées aux facultés des élèves stimulent tout naturellement leur attention, leur réflexion, leur esprit d'invention et leur activité, inculquant ainsi l'habitude de l'effort et le goût du travail intelligent.

Tout travail bien fait laisse après lui, comme récompense et comme encouragement, une légitime satisfaction; cet heureux effet moral ne se réalise nulle part aussi pleinement qu'à l'achèvement d'une œuvre manuelle. Les résultats du travail manuel sont évidents, leur degré de perfection s'apprécie d'un coup d'œil; il n'en est pas ainsi pour la plupart des exercices scolaires, il faut, par exemple, lire et parfois relire attentivement une narration pour en apprécier la valeur, puis elle peut être interprétée et appréciée diversement. L'auteur lui-même est loin d'en être le meilleur juge et il peut lui arriver, après avoir déposé sa plume, de voir son propre jugement cruellement infirmé par celui de son professeur. Les résultats du travail manuel ne donnent lieu à aucune déception de ce genre.

D'autre part le travail manuel exige une discipline précise; qu'il s'agisse d'un assemblage, d'un ajustage, du plus modeste des travaux scolaires décrits dans les lignes suivantes, l'exécution est bonne ou défectueuse et les défauts apparaissent de façon irréfutable, même aux yeux du jeune artisan de la classe enfantine, qui acquiert ainsi, « de plano », la notion du parfait. Il n'est pas douteux que cette notion dans le domaine matériel n'ait une répercussion d'ordre moral, puisque la conscience de l'enfant s'élève et s'affermit en appréciant les qualités supérieures de toute tâche accomplie avec probité.

Il est évident que, pour l'enseignement du travail manuel, comme pour toute autre discipline, la maître doit, tout d'abord, bien connaître l'élève, le tout petit, puis l'enfant et plus tard l'adolescent; problème dont la solution complexe et diverse s'impose avant la recherche des moyens propres à l'éducation.

Envisageons donc la partie du problème concernant le travail manuel. L'enfant y est-il prédisposé? Comment ses goûts se manifestent-ils?

Lors d'un récent séjour au bord de la mer, observant les enfants, garçonnets et fillettes occupés à jouer sur la plage, j'y trouvai les éléments de la démonstration que je me propose de développer ici, le besoin d'action des enfants, leur désir de création se montraient là, évidents.

Est-ce lointain atavisme qui a donné à tous ces petits, filles aussi bien que garçons, des instincts de terrassiers? La plupart s'emploient à remuer le sable et l'ardeur qu'ils y apportent est l'indice évident du plaisir qu'ils y trouvent. L'univers du bambin de trois ans est à sa taille : à l'aide d'un petit seau et d'une pelle minuscule il confectionne des pâtés de sable; tout seul découvre la notion des alignements, et, s'il ne se sent pas regardé, il ne pleure pas quand il en démolit un, il recommence. La leçon des choses a déjà porté ses fruits : l'enfant s'est aperçu que les choses ne cèdent ni à la prière ni au désir, mais seulement au travail. Impassible et saine discipline.

Les plus grands, de six à dix ans, font d'importants travaux, non dépourvus d'art, où se révèlent les multiples applications d'une géométrie qui, pour n'être pas transcendante, n'en est pas moins réelle; digues circonscrivant des ports, canaux, ponts, tunnels, puits, forteresses, et des jardins où de florissantes cultures sont représentées par des brindilles de pin, de bruyères et d'ajoncs cueillies aux alentours, jardins sillonnés d'allées bien tracées.

D'autres ont imaginé de creuser dans le sable une excavation figurant l'intérieur d'une barque, l'avant est effilé, une planche fichée à l'arrière fait office de gouvernail et plusieurs rangées de galets tiennent lieu de bancs. Il y a là le capitaine, les marins volontaires qu'il a recrutés et qui, au commandement, font le simulacre de ramer, enfin, empilés à l'arrière, les passagers qui,

moyennant une rétribution de quelques cailloux, font un voyage où ils ne risquent ni naufrage ni mal de mer.

Cette petite humanité contient en germes vertus, passions, qualités et défauts qui s'affirmeront plus tard et que l'éducation doit s'appliquer à exalter ou à réduire.

« Pour qu'un enfant fût bien élevé, disait Jean-Jacques, il faudrait commencer par refondre la société. » C'est aller un peu loin; il est trop vrai que la société dément souvent les principes que l'éducateur s'efforce d'inculquer, mais il est tout aussi vrai que les lamentations à ce sujet sont stériles. Si le succès de l'éducation n'est pas aussi complet que le voudrait une généreuse philanthropie, raison de plus pour ne rien négliger de ce qui peut la rendre plus efficace, raison de plus pour que les maîtres cherchent à développer en chaque enfant les qualités physiques, morales et intellectuelles qui élèvent l'homme. Le travail manuel peut apporter à cette noble mission une contribution des plus substantielles, aussi doit-il avoir une large place dans l'action scolaire.

A vrai dire, une réforme dans ce sens devrait s'accomplir dans les esprits, bien plus que dans les programmes.

Que reproche-t-on à l'éducation française? Les critiques se résument ainsi : l'Université tend à confondre l'*éducation*, œuvre d'ensemble et l'*instruction* qui n'en est qu'une partie. Et elle agit comme si l'instruction, en enrichissant les intelligences, donnait à la fois une volonté ferme et un cœur généreux. On reproche à l'enseignement public d'être trop livresque, trop encyclopédique, de se complaire dans l'abstraction et de négliger les réalités immédiates; par là il manque de vie et de vérité pour l'enfant. Dépassant trop souvent la compréhension de l'élève, il manque le but et touche la mémoire plus que la raison.

Ces critiques n'atteignent pas également les divers ordres d'enseignement, mais tous les éducateurs ont le devoir de les méditer.

En revisant les matières du plan d'études des écoles primaires et en relisant les instructions qui l'accompagnent, on constate que cette éducation intégrale que nous venons de définir implicitement est contenue dans le plan d'études; bien plus, elle est recommandée.

*En établissant les programmes*, lit-on, *on a voulu tout d'abord, donner aux élèves une somme de connaissances appropriées à leurs*

*besoins futurs, ensuite et surtout que les élèves emportent de l'enseignement public de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage.*

Et, pour fortifier ces instructions en les précisant, M. Lapie, directeur de l'Enseignement primaire, les a commentées avec une clarté qui dissipe tous les doutes. Il a invité les maîtres à s'inspirer librement de l'esprit des programmes, à user d'initiative, il leur a recommandé la méthode intuitive, même pour les enseignements les plus abstraits, il les a mis en garde contre le verbalisme en préconisant l'étude directe des choses elles-mêmes. « Soyez simples, a-t-il dit, faites un choix parmi les articles des programmes; ne gardez que ce qui convient à l'âge de vos élèves et ce qui les prépare à la vie. Soyez concrets, faites la guerre au verbalisme et au psittacisme; supprimez tout intermédiaire entre l'esprit de vos élèves et l'objet de leur étude; suscitez la curiosité et excitez la réflexion; tout en contrôlant leurs efforts, laissez courir leur esprit; ne leur imposez ni une direction tyrannique ni une opinion dogmatique. »

Considérant les résultats après les préceptes, on ne peut se défendre de quelque scepticisme sur la vertu des circulaires, fussent-elles empreintes du plus intelligent et du plus généreux libéralisme. Cela doit renforcer notre conviction que l'exemple est infiniment plus efficace que le verbe et que seule l'action compte.

Entrons donc à l'école et, certains que les bons exemples fomentent le progrès, mettons en évidence ceux qui nous sont offerts par des maîtres actifs et affranchis de l'esprit de routine.

Des exemples! Ceux que nous trouvons à l'École maternelle sont presque tous excellents. Il faut dire que là, les conditions propices à une bonne éducation sont réunies plus que partout ailleurs : la concision des programmes laisse aux maîtresses, pour ainsi dire, toute liberté d'action; celles-ci aiment les enfants, le dévouement dont elles font preuve leur semble donc aisé. On n'a pas imaginé d'examens pour les petits de l'école maternelle, précieux privilège qui les préserve du dressage et exonère leurs maîtresses de lourds soucis.

A l'école maternelle, la sage maxime : *Mens sana, in corpore sano* n'est pas seulement inscrite dans des règlements, elle

est suivie; une stricte observance des règles de l'hygiène ne permet pas que la culture de l'esprit soit développée au détriment de la culture physique. L'importance du jeu, forme naturelle de l'activité chez l'enfant, est hautement considérée à l'école maternelle; aussi est-ce sous forme de jeux que sont conçus la plupart des exercices scolaires de la prime enfance. Il est donc logique que le travail manuel soit associé à des exercices qui visent bien le développement des petites intelligences, mais par l'intermédiaire de tous les sens et en n'imposant aucune contention aux jeunes cerveaux.

Toute description, même détaillée, des travaux manuels scolaires manquerait inévitablement de précision, il serait d'ailleurs impossible de les citer tous; grâce à l'obligeance de la Direction de la *Revue pédagogique*, nous donnons ici quelques reproductions de travaux d'enfants; mais une illustration, même abondante, ne pourrait qu'imparfaitement suppléer à la vue des objets eux-mêmes. Nous invitons donc les lecteurs qui s'intéressent à cette question à visiter le Musée Pédagogique où sont exposés de nombreux et suggestifs documents provenant de l'enseignement primaire à tous ses degrés. Au cours de cet article, nous ne pouvons qu'indiquer sommairement les exercices types.

Avant d'en faire l'énumération, je définirai ainsi les principes qui me paraissent essentiels pour guider le choix des travaux manuels enfantins :

1° Le bénéfice éducatif d'un travail est généralement proportionné à l'importance et à la spontanéité de l'effort qu'il a nécessité;

2° L'effort spontané, le seul pleinement utile, n'est obtenu que par des travaux attrayants;

3° Les travaux les plus attrayants sont ceux dont *le caractère d'utilité et la beauté peuvent être appréciés par l'enfant.*

Parmi les travaux collectifs réalisés à l'école maternelle, retenons tout d'abord ceux destinés au décor de la classe, frises en papiers de couleur découpés, représentant des fleurs ou des silhouettes d'animaux. Ces décors reflètent toujours le goût de la maîtresse qui les a dessinés; la simplicité du dessin et la sobriété de la coloration ne sauraient être trop recommandées. A l'école maternelle de la rue Saint-Charles, à Paris, une maîtresse habile

et artiste a dessiné des scènes enfantines simplement silhouettées, véritables petits tableaux destinés à être vus en transparence. Les différents plans sont indiqués avec beaucoup de finesse et de charme par la superposition de papiers transparents de diverses couleurs. Sans doute les enfants ont collaboré à ces jolis découpages, mais il est évident que la maîtresse y a pris une part capitale; cela ne diminue en rien, à mes yeux, le profit qui en résulte pour la classe entière. Une excellente leçon de goût, dont l'effet sera durable, est donnée là. Signalons encore des stores en bambous et en perles de couleurs.

Parmi les travaux individuels méritant de retenir plus particulièrement l'attention, celui peut-être qui est le plus important, c'est le cahier même de l'élève. La bonne tenue du cahier journalier, le soin et le goût qu'y apporte l'enfant, en l'incitant à bien faire de façon régulière et constante lui en fait contracter l'habitude.

En parlant dès à présent du cahier de classe, j'anticipe sur l'examen des travaux réalisés à l'école primaire, mais les bonnes habitudes ne sauraient être prises trop tôt.

Voici ce que j'ai vu dans toutes les écoles primaires d'une grande ville. Au début de chaque trimestre, des cahiers aux couvertures de couleurs variées sont mis à la disposition des élèves; chacun ayant choisi la couleur préférée, commence par orner la couverture d'après les indications (fig. 1) tracées au tableau par le maître.

Un filet orné d'éléments géométriques ou floraux, un ovale, un cercle ou un rectangle dans lequel sont dessinés les initiales de l'élève ou le titre du cahier, ornementation rehaussée de deux ou trois tons à plat.

Tous les devoirs sont ensuite agrémentés d'un en-tête et d'un cul-de-lampe, parfois de lettres ornées au commencement du devoir.

Cela nécessite beaucoup de temps, peut-on objecter; beaucoup, non, et les maîtres que j'ai consultés estiment ce temps-là employé avec profit : ils ont constaté, en effet, combien cet usage, en même temps qu'il exercé le goût, assure les qualités d'ordre et de conscience. On devine l'application apportée pour que la largeur des marges et le texte bien écrit soient en harmonie avec les vignettes.

Si je regrette d'avoir trouvé cet exemple... à Dresde, je me hâte d'ajouter qu'il nous suffirait de vouloir, pour obtenir dès demain des résultats plus intéressants encore, parce qu'ils seraient

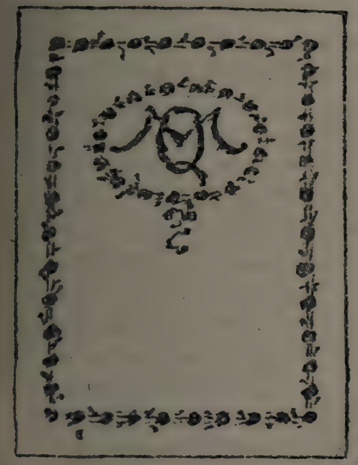




Fig. 1. — Couverture et page d'un cahier d'élève.

plus variés. L'expérience faite dans l'enseignement du dessin, depuis une dizaine d'années, est concluante.

Et, toute proportion gardée quant à l'âge des élèves, dans la classe enfantine de l'école maternelle, rue de Clignancourt, à Paris, les cahiers ornés et illustrés par des élèves de six à huit ans sont tout aussi intéressants que les travaux analogues des écoles primaires de Saxe.



Fig. 2. — Jouet en carton et en laine.

Différents jouets confectionnés à l'école maternelle, par les enfants eux-mêmes, sont des exercices de travail manuel utiles au premier chef. Voici (fig. 2) une sorte de bilboquet composé d'un cornet en carton souple et d'une petite pelote de brins de

laine. Puis, c'est la série des menus travaux préparatoires aux futurs ouvrages de couture, broderies de laine sur canevas ou sur papier perforé, ouvrages en perles, colliers, tresses en raphia et aussi les exercices de modelage en terre ou en plastiline. Je ne veux pas omettre un travail relativement aisé et propre à exercer particulièrement le goût; les matériaux qu'il nécessite, peu dispendieux, sont à la portée de tous : une matière plastique, glaise ou, de préférence, plastiline et des graines variées de différentes couleurs.

On enduit d'une mince couche de matière plastique une planchette de bois ou une ardoise et, sur cette couche malléable les enfants incrustent les graines d'après les indications tracées au tableau par le maître. De petits cailloux, des coquillages peuvent remplacer... ou enrichir la collection de haricots, de pois, de fèves, de lentilles et de grains de maïs.



Fig. 3. — Incrustation de graines.

A l'école de la rue de Clignancourt, on peut voir une série de petites assiettes en fer-blanc (fig. 3), joujoux revêtus de plastiline de couleur dont la simple ornementation géométrique, réalisée avec des graines, est du plus heureux effet.

Je ne cite que pour mémoire les découpages et les tressages en papier qui ont constitué jusqu'ici le principal exercice de travail manuel scolaire.

Découpages et tressages en papier n'ont aucune utilité tangible et leur intérêt esthétique est douteux, le papier mis à la disposition des maîtres étant généralement de couleurs criardes peu propices à la réalisation d'œuvres de goût.

En recherchant le caractère d'utilité pour les travaux manuels scolaires, même dans les classes enfantines, il ne faut cependant

pas perdre de vue que l'on s'adresse à des enfants et que ceux-ci ont de l'utilité une notion plus confuse ou du moins une *conception* différente de la nôtre. Cette considération nous fait envisager avec une circonspection qui n'est que de la prudence les expériences faites actuellement dans plusieurs écoles maternelles de Paris où, à l'instar de Chicago, des bambins de six ans sont initiés aux métiers du tisserand, du tapissier et du potier. Avant de formuler une appréciation sur la valeur de cette initiative, si séduisante fût-elle, il convient, croyons-nous, d'attendre la généralisation de résultats jusqu'ici exceptionnels.

Mme la doctoresse Montessori, en cela disciple de J.-J. Rousseau, professe que le développement intellectuel et moral de l'enfant se fait seul, par le libre jeu de l'instinct et que l'éducation enfantine doit se borner à créer une ambiance favorable à ce développement, en stimulant la curiosité naturelle de l'enfant, en guidant son activité et en mettant à sa disposition des moyens d'apprendre appropriés à son âge.

Le matériel imaginé à cet effet est ingénieux, mais il est coûteux, beaucoup trop coûteux pour l'immense majorité de nos écoles. A Milan, j'ai visité une école modèle où la méthode Montessori est appliquée et j'en ai constaté les résultats, ils m'ont paru parfaits. Un beau jardin aux allées sablées, dans lequel les enfants peuvent évoluer librement, entoure l'école; plusieurs salles aux peintures claires et largement éclairées et aérées, des nattes et des tapis mobiles sur lesquels les élèves s'asseyent, s'étendent, jouent avec le matériel dont ils ont la libre disposition. Deux maîtresses, gracieusement vêtues de clair, surveillent les évolutions de la vingtaine d'élèves dont se compose l'école.

En France, des cours analogues, riches en matériel et en fournitures scolaires existent, sous le nom de *jardins d'enfants*, les résultats qu'on y obtient ne sont pas moins remarquables.

Mais, c'est aux innombrables écoles de petites villes de province et de campagne qu'il faut songer, à celles qui, dépourvues de matériel spécial, ne disposent que de ressources précaires et parcimonieusement mesurées. Et ce n'est pas dix élèves sélectionnés, mais souvent quarante, parfois cinquante élèves d'âges différents qui peuplent ces écoles. Le problème y est autrement ardu; donner aux maîtres appelés à le résoudre des exemples

inaccessibles, c'est le plus sûr moyen de les décourager ou de justifier leur indifférence.

Tout en reconnaissant l'intérêt des travaux exceptionnels réalisés dans les cours privilégiés et dont on fait volontiers état dans les revues pédagogiques, qu'il me soit permis d'indiquer ici mes préférences : j'admire plus les résultats obtenus à l'aide du modeste matériel improvisé par les maîtres et les maîtresses dévoués de nos écoles. Ce matériel est, en définitive, plus estimable, il est plus varié, plus imprévu, plus simple aussi; conçu par le maître, il s'adapte plus parfaitement à la leçon de celui-ci et quand les élèves ont collaboré à sa confection; par ce fait même, il est plus aimé et mieux compris.

Toutes les choses que la nature offre avec son inépuisable générosité servent souvent l'ingéniosité des maîtres et des élèves. J'ai cité les menus travaux où graines, brindilles, tresses sont utilisées, signalons aussi des bouliers construits avec des marrons, d'autres avec des coquillages. La qualité de ces objets, réalisés par des moyens primitifs, à portée des enfants, ne me paraît pas inférieure à celle des coûteux appareils offerts par les éditeurs de matériel classique. Et, pour servir à cette éducation des sens dont on s'occupe chez les petits, je crois même que ce modeste matériel est plus efficace.

Disons encore que, sous le couvert de la psychologie, de la pédagogie, de la méthodologie, on voit souvent ériger des systèmes dont le moindre défaut est la complication, et qui prétendent régler au métronome ce qui doit toujours rester vivant, varié et spontané. Sans méconnaître l'intérêt des renseignements fournis par la psychologie et l'aide qu'ils offrent à l'éducateur, il convient cependant d'user de circonspection à l'égard des expériences de laboratoire. L'éducation est un art et il ne faut pas oublier que tout art est mieux inspiré par le sentiment que réglé par le raisonnement. En éducation le cœur sait trouver des solutions inconnues à la froide raison.

Nombreux sont les systèmes basés sur la mesure et dont l'application a été tentée pour l'enseignement artistique, tous ont échoué. L'art ne se mesure pas. Il me paraît également téméraire de prétendre jauger les facultés d'attention, de volonté, d'intelligence, d'affectivité des enfants par des mensurations

céphalométriques, des tests et des barèmes; le sentiment de finesse et le simple bon sens du maître, les observations qu'il est amené à faire à tout instant suffisent pour lui donner de l'élève une connaissance intime, bien qu'elle ne s'évalue pas en chiffres. Et puis, la modestie s'impose au psychologue s'il considère que cette éducation des sens, à laquelle les procédés scolaires peuvent contribuer, la nature y pourvoit mieux encore. Reconnaissons que le petit sauvage et, plus près de nous le jeune campagnard, maraudeur, pêcheur, dénicheur, acquiert, sans exercices artificiels, des sens plus affinés que le jeune citadin.

S'évertuer à apprendre à nager aux canards est, pour le moins, superflu. Combien de maîtres, dont, certes, les intentions sont louables, croient nécessaire d'agir ainsi envers les enfants.

Déjà, au sujet de l'enseignement du dessin, j'émettais des doutes sur l'utilité d'une gymnastique préalable de l'œil et de la main destinée, par une suite d'exercices progressifs, à apprendre aux enfants à tourner les yeux, à droite, à gauche, en haut, en bas, ce que, paraît-il, ils ne font point tout seuls avec une suffisante perfection! Maintenant, je ne doute point du profit qu'on retire de l'emploi de certains procédés, dits éducatifs, je voudrais simplement indiquer qu'il serait vain d'en exagérer la portée. Je citerai, par exemple, des disques composés de cercles concentriques formés par des cordelettes ou tresses de raphia; en retirant ou en ajoutant une cordelette on diminue ou l'on augmente la surface du cercle dont les enfants sont exercés à évaluer la grandeur, par comparaison avec des figures analogues plus ou moins grandes.

Il est probable que parfois, souvent même, les élèves se trompent dans leurs appréciations, sans quoi on voudra bien m'accorder que l'exercice serait inutile. Mais pourquoi les élèves se trompent-ils? Parce que, affirment les pédagogues, les enfants n'ont pas le sens visuel assez exercé; dès lors il convient de l'exercer par les moyens pédagogiques qu'eux, savants, ont inventés, jusqu'à ce qu'il ait acquis la justesse qui lui manque.

Ne pourrait-on émettre cette autre hypothèse? Si les enfants se trompent dans l'évaluation des grandeurs qui leur sont présentées ainsi, en l'espèce, c'est peut-être qu'ils ne saisissent point l'intérêt, l'utilité ou le profit qu'une réponse juste leur procurerait;

l'exercice paraît fastidieux et ils n'y apportent pas l'attention désirable.

Or, il suffit de faire une fois l'expérience suivante pour se convaincre de l'acuité véritablement remarquable du sentiment de la mesure chez tous les enfants... même chez ceux qui n'ont pas été entraînés par de doctes systèmes.

Prenez une tarte de belle grandeur, coupez-la en parts sensiblement égales, en donnant cependant à l'une d'elles quelques millimètres de plus qu'aux autres parts. Invitez alors l'enfant paraissant le plus inapte aux évaluations précitées, à choisir la part qui lui est destinée, la plus grande. Vous constaterez : 1° l'attention scrupuleuse apportée par l'enfant dans le choix auquel il est convié; 2° combien il est servi par un sens précis autant que naturel de la mesure.

Je conviens que cette expérience géométrico-gastronomique serait trop onéreuse pour être généralisée dans nos écoles; elle y serait pourtant bien accueillie. Mon intention est simplement de rappeler qu'en suscitant l'intérêt des élèves, le but est toujours plus aisément atteint.

Ayons foi dans les forces latentes dont la nature a doté l'enfant; l'éducateur n'a, en quelque sorte, qu'à en favoriser l'expansion.

Les enfants ont grandi, passons à l'école primaire.

On peut constater, par l'ensemble des résultats obtenus à l'école maternelle et dans les classes enfantines, que l'éducation y est généralement bien comprise; de nombreux exemples réunis au Musée pédagogique, et qui ne sont point exceptionnels, en fournissent des preuves concrètes. Il semble donc qu'il n'y aurait qu'à continuer et à parfaire une œuvre dont les assises sont bien cimentées.

Programmes et instructions y invitent les maîtres. Au début de cet article, j'ai pris la précaution d'indiquer qu'il n'y avait pas lieu de modifier les instructions actuelles pour mettre en œuvre un plan d'éducation qui, en France, serait pourtant quelque peu révolutionnaire. Aucune transformation profonde des programmes ne serait nécessaire. Il faudrait surtout que les examens fussent subordonnés aux études ainsi conçues, qu'ils n'en fussent qu'une intelligente sanction, un contrôle judicieux, au lieu d'en être le régulateur souvent arbitraire et parfois tyrannique.

Nombreux sont les maîtres qui voudraient être libérés de la servitude, des examens afin de consacrer leurs efforts et leur initiative à la pratique de cet enseignement direct, actif, vivant, le seul réellement éducatif, dont l'esprit est défini dans les instructions. Quels sont donc les moyens pratiques, ceux dont peuvent disposer les maîtres primaires, ceux qui n'exigent ni coûteux laboratoires, ni matériels spéciaux et qui sont cependant propres à réaliser cette éducation? Ils sont connus depuis longtemps et je ferai sourire le plus novice des pédagogues en nommant les leçons de choses! Oui, c'est par la pratique rationnelle des leçons de choses étendues à toutes les matières du programme, par leur généralisation, que le problème de l'éducation sera, croyons-nous, résolu.

Maints ouvrages ont, sans doute, traité la question, j'en connais quelques-uns, mais j'estime que les spécialistes qui en sont les auteurs ne se sont point assez départis de l'esprit de spécialisation. C'est encore, trop souvent, l'expérience de laboratoire qui est proposée pour servir à l'explication et à la démonstration des phénomènes. A travers tubes et éprouvettes, l'enfant ne reconnaît pas avec évidence les faits qu'il est à même de constater communément et chaque jour. C'est qu'il y a leçon de choses et leçons de choses. Il faut discerner celles qui, issues des livres, ne sont pas affranchies de leur tutelle et ne sont que transposées par le verbalisme du maître; les sujets traités, confinés entre les quatre murs de la classe, n'apparaissent qu'en images ou en pièces de collections. Pas plus que les films de cinémas, ils n'ont la vigueur et l'attrait de la réalité.

Que ces leçons, pratiquées communément aujourd'hui, marquent un progrès sur le système qui consistait à copier et à apprendre par cœur, c'est incontestable, mais il ne faut pas s'en tenir là, car il y a mieux à faire.

Les véritables leçons sont celles que donnent les choses elles-mêmes. Ce sont les seules pleinement fructueuses, ce sont celles de la réalité et de la vie. L'imagerie scolaire ne peut y suppléer; elle est souvent défectueuse et, en tout cas, ne saurait remplacer l'observation directe. La meilleure représentation des objets par les tableaux muraux touche moins l'esprit de l'enfant que le modeste, le maladroit dessin fait par lui d'après nature; j'oserai

dire qu'il en est presque de même des échantillons de minéralogie et de botanique qu'on étiquète et qu'on place sur les rayons de l'armoire de la classe; ils ont je ne sais quoi de factice, d'ennuyeux, de mort; ils ne valent pas, pour la leçon, le caillou découvert par l'enfant sur la plage ou sur la route, la plume ou l'épi qu'il a ramassé, la veille, au bord du champ.

Et, prudemment, limitons les espoirs qu'on fonde sur le cinéma scolaire! Trop de films ne sont que de fallacieux mirages de la réalité et les meilleurs mêmes ne laissent dans l'esprit qu'une impression superficielle et instable.

Rappelons sans cesse ce précepte : *Préparer l'enfant à la vie, par la vie.* Sortons donc de l'école et cherchons autour d'elle les matériaux de nos leçons. Parlons des propriétés de la chaux et du sable, en montrant aux élèves le mortier dans l'auge du maçon et des propriétés du fer en le voyant marteler sur l'enclume du forgeron. J'entends bien l'objection : c'est que cette méthode active présente de multiples difficultés dans l'enseignement public et collectif. Sortir de l'école avec un élève ou un groupe restreint d'élèves, c'est facile; mais cela cesse d'être facile, et c'est parfois impossible avec des classes nombreuses; puis, outre les responsabilités encourues, cela bouscule les règlements établis, les emplois du temps et, surtout, les habitudes!

Les difficultés sont, en effet, réelles, mais elles cesseront d'être insurmontables le jour où on sera convaincu qu'il faut les surmonter. Presque tout dépend de l'initiative, de l'activité et du zèle des maîtres; il suffirait que, par une organisation appropriée, l'Administration s'appliquât à encourager leurs efforts et à réduire les entraves.

En orientant les études dans un sens plus actif, les maîtres sont d'ailleurs assurés de trouver une large compensation de leurs efforts dans l'entrain des élèves.

Il va sans dire que cette éducation idéale allie l'usage de la liberté à la pratique de la méthode et de l'ordre. Les promenades ne sont pas faites au hasard; il appartient à chaque maître, suivant ses convenances personnelles, d'en établir le programme; les saisons, la nature du pays, les ressources locales, les circonstances en déterminent l'ordre et la fréquence; les leçons qu'elles motivent sont soigneusement prévues et préparées, car les élèves

doivent en rapporter notes et croquis fixant leurs observations et devant servir aux développements, aux commentaires, aux études complémentaires faits ultérieurement en classe.

Il y a un peu plus de quarante ans, l'architecte Viollet-le-Duc a tracé le plan de cette éducation, dans un livre qu'on ne saurait trop recommander, qui devrait être le bréviaire de tous les éducateurs. C'est *l'Histoire d'un dessinateur*; sous ce titre est présentée une suite de leçons de choses, sciences naturelles, géométrie, physique, géologie, astronomie, étudiées directement d'après nature. Cet excellent ouvrage met en évidence l'attrait des études faites ainsi et exalte la haute moralité du travail.

Si je suis heureux de rendre un nouvel hommage à l'éminent architecte qui a magistralement exposé ces principes, je suis plus heureux encore de citer l'exemple de maîtres qui les ont mis en action.

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* auront certainement autant de plaisir que j'en eus moi-même à la lecture des lignes suivantes; nous les devons à l'excellent maître décorateur, Maurice Dufrène. « Vers ma neuvième année, écrit-il, j'eus la bonne fortune, élève d'une école communale du département de l'Aisne, de tomber chez un des rares instituteurs de France, qui, en ce temps-là, c'était en 1887, considérait le travail manuel à l'égal de celui de l'esprit, et qui avait l'extrême habileté de faire de celui-là la récompense de celui-ci.

« Savoir dessiner, menuiser, œuvrer et se préparer à un métier valait pour ce précurseur autant que connaître les conséquences de l'édit de Nantes et lui semblait devoir, dans la vie, servir plus souvent que le genre et le pluriel d'amour, délice et orgue. Quand nous avions bien su les affluents de la Loire ou trouvé combien deux robinets facétieux avaient mis de temps à remplir un réservoir récalcitrant, nous avions gagné non la croix, mais l'atelier.

« Nous l'avions nous-mêmes installé, et les jeudis et dimanches, pendant les vacances et le soir des jours mauvais, nous faisions là des exercices d'assemblages, de vannerie, de brochage, de reliure, de cartonnage, de découpage et surtout du dessin et du modelage.

« A cet apprentissage rudimentaire, mais sain, sans verbiage,

offert comme un plaisir, mon goût déjà très vif du travail manuel, mon adresse instinctive s'affirmèrent.

« J'acquis l'habitude de l'observation et du raisonnement. Mes matériaux par leur franchise, mes outils, par leur simplicité, m'apprirent à les comprendre et à les aimer.

« C'était aussi en dehors de l'école, des stations chez le charron, dont nous ramenions en cortège les grandes roues, telles de gigantesques cerceaux pour les faire cercler à la forge, des jeux de construction « grandeur nature » dans le chantier du maçon, où nous édifions des châteaux de briques, des séjours à la faïencerie devant les tours des potiers, les fours, les salles de décor, l'émaillage; des visites à Saint-Gobain, pour la coulée des glaces; à Chauny pour l'étamage; à Folembrey, pour la verrerie et la soufflée des bouteilles.

« Que d'échappées encore dans les vieilles carrières de sable et de glaise, de randonnées à travers champs et forêts! Partout, toujours la nature inlassable enseignait, la matière démontrait et à de telles leçons le petit être sensible, curieux et créateur que j'étais, ne pouvait demeurer indifférent.

« Ainsi, j'ai été sans le savoir à la plus grande École, à l'école vivante du bon sens, du rationalisme et de la vérité. Tant est grande l'empreinte que laissent en nos cerveaux, comme en nos cœurs, les sensations et les enseignements premiers qu'elle est en nous, jusqu'à notre fin, bienfaisants ou néfaste. J'estime celle que j'ai reçue comme un bienfait. [1] »

Ce témoignage de reconnaissance honore autant l'élève que le maître et tous les éducateurs apprécieront la valeur de ce document si vivant et si nourri de faits.

Pour clore cet exposé sur le travail manuel dans l'éducation, je citerai quelques exemples concrets provenant d'écoles primaires élémentaires.

Dans toute la France, les conférences pédagogiques organisées au début de l'année scolaire 1921-1922, ont porté sur l'enseignement du travail manuel. Des rapports relatant les observations échangées, résumant les discussions, ont été établis et des programmes

---

1. *Art et Décoration*. Mai 1922.

pratiques ont été élaborés par les instituteurs eux-mêmes ou avec leur collaboration.

Une analyse très documentée des programmes étudiés ainsi dans le département du Nord, a été présentée, dans la *Revue pédagogique* (juin 1922), par M. Jacquemard, inspecteur primaire à Lille. D'une façon générale ces programmes ne diffèrent en aucun point essentiel de ceux fixés officiellement par l'arrêté de 1882, et il ne pouvait en être autrement, puisque les exercices sont nécessairement déterminés par les moyens d'exécution dont on dispose dans les écoles; et nous savons à quelle pénurie de moyens la majorité des écoles est réduite; on a seulement éliminé les travaux difficilement réalisables à l'école primaire.

Un de ces programmes, provenant de la première circonscriptive d'inspection primaire à Lyon, peut être présenté comme type. Il résume les exercices qui, ne nécessitant ni matériel spécial, ni fournitures coûteuses, peuvent être exécutés dans toutes les écoles. Et comme l'excellent maître qui l'a rédigé l'applique depuis seize années dans le même cours, à l'école de Serin, à Lyon, les résultats en sont consacrés par l'expérience.

Les exercices de début sont connus de tous les maîtres, ils consistent en découpages de papiers de couleur destinés à rendre concrètes l'étude de la géométrie plane et les propriétés des polygones, puis en cartonnages servant à l'étude des solides et des éléments de la stéréotomie. Des découpages et le collage de minces cartons de couleur peuvent également servir à la réalisation de motifs de décoration, dallages, marqueteries, vitraux, pochoirs simples. Mais l'initiation et l'ingéniosité des maîtres se révèlent surtout dans la confection de petits instruments servant à l'étude des sciences naturelles et physiques.

Voici (fig. 4) un disque de Newton fabriqué avec une rondelle de carton, une bobine et un clou, une ficelle enroulée autour de la bobine suffit pour imprimer au disque un suffisant mouvement de rotation et donner l'impression de la lumière blanche.

Une amusante démonstration de la loi de la pesanteur est faite au moyen d'un double cône en carton remontant une pente

produite par l'assemblage de deux bandes de carton (fig. 5). Et, en mécanique, le principe du piston actionnant une bielle,

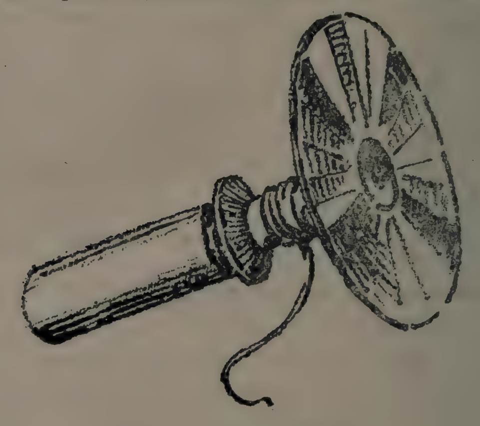


Fig. 4. Disque de Newton.

c'est-à-dire la conversion du mouvement rectiligne en mouvement circulaire est démontrée de façon tangible par un petit

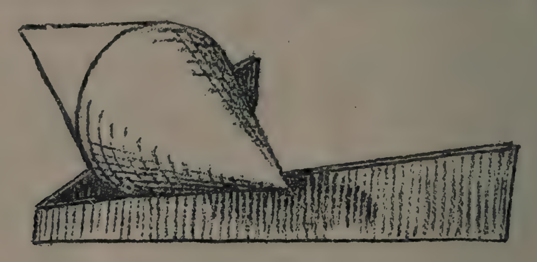


Fig. 5. Double cône remontant la pente.

dispositif (fig. 6) exécuté par les élèves simplement avec du carton.

Voici encore (fig. 7) un petit appareil individuel construit également avec du carton assez fort et qui, à la classe de dessin, sert à observer certains phénomènes de perspective, déformation apparente du carré et du cercle suivant leur position. Le Musée pédagogique possède un de ces ingénieux appareils provenant de l'école primaire supérieure de Montpellier.

Parmi les travaux manuels intéressant l'école primaire, on peut aussi comprendre la confection d'herbiers, ce travail exige

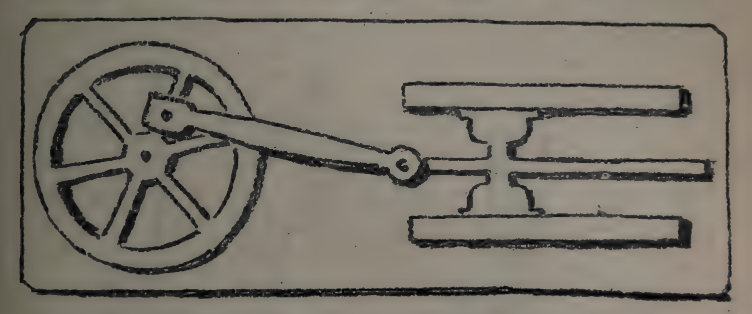


Fig. 6. Piston actionnant une bielle.

en même temps qu'une observation intelligente, de l'attention, du soin et de la dextérité.

En montrant que le travail manuel peut, fréquemment, être un précieux auxiliaire pour de nombreuses études, c'est assez indiquer que nous ne le limitons pas aux seuls exercices classés dans un programme spécial. Cela a été fort bien compris à Lyon où, à l'école primaire, le travail manuel n'est pas considéré comme une étude à part, faite à des heures déterminées, mais où il est pratiqué opportunément à l'occasion de telle leçon de géométrie, de sciences physiques ou naturelles, voire même à la leçon de géographie où le modelage permet de représenter les reliefs du sol.

Puisque nos élèves ont fabriqué une règle métrique, un niveau de maçon, des équerres, ils se serviront de ces instruments pour mesurer leurs tables d'écoliers, le bureau du maître, l'armoire, la salle de classe, en établir le plan, en faire le croquis coté.

Avec la chaîne d'arpenteur, ils mesureront la cour de l'école, les terrains du voisinage, puis, au cours de quelque promenade, le maître les initiera aux éléments de la trigonométrie, en mesurant la largeur d'une rivière dont une des rives est inaccessible, la hauteur d'une tour ou d'un arbre, la profondeur d'un puits. Il établira, de concert avec eux, une table d'orientation sur laquelle les directions des villes connues des élèves seront indiquées, un cadran solaire, il leur montrera sur un tas de sable comment on

établit une carte au moyen des courbes de niveau équidistantes, et combien d'autres opérations encore nécessitant un travail manuel attrayant par l'intérêt suscité.

Dans cet article dont je regrette déjà la longueur, je ne puis

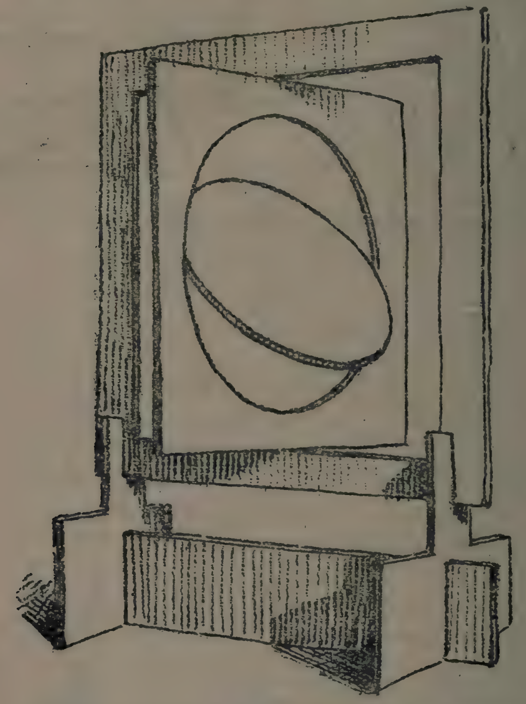


Fig. 7. Appareil servant à la démonstration de la perspective.

étudier l'enseignement ménager et celui de la couture ainsi que le mériterait cette partie si importante de l'éducation des jeunes filles. Là, plus encore qu'ailleurs, peut-on affirmer, il faut considérer les résultats pratiques.

Je connais des écoles, trop rares malheureusement, où des élèves de douze à seize ans sont exercées non seulement à entretenir l'ordre et la propreté de la classe, mais à lessiver, à acheter les denrées au marché, à faire la cuisine, à confectionner d'excellents plats et de délicieux desserts, tout en équilibrant les dépenses d'un modeste budget. Quand ceci, qui me paraît être l'essentiel,

est réalisé, on initie les élèves, par surcroît, à la quantité d'albumine, d'hydrate de carbone, de cellulose et de graisse contenue dans les aliments.

Dans ces écoles, on apprend aussi la pratique rationnelle de la couture et, en général, des différents travaux à l'aiguille, sans négliger le calcul du prix des étoffes, des garnitures et aussi de la valeur du temps passé.

Outre la confection de poupées et de leurs trousseaux, travaux incontestablement utiles pour les fillettes, de nombreux ouvrages de lingerie et de broderie peuvent être exécutés à l'école primaire.

La collection du Musée pédagogique, comprend des layettes, des vêtements tricotés, puis des dentelles et des broderies exécutés par des petites filles; entre autres objets présentant un intérêt d'art en même temps qu'un caractère pratique, on y remarque deux jolis cols en broderie blanche dessinés et exécutés par deux fillettes de treize ans, élèves à l'école d'Onzain (Loir-et-Cher). L'exercice était d'ailleurs commun à toutes les élèves. On y voit aussi quelques pièces de céramique réalisées d'après des compositions enfantines.

Si modestes que soient ces travaux de jeunes écoliers, dont je n'ai pu faire entrevoir ici qu'une faible partie, ils permettent cependant d'apprécier l'abondance des ressources naturelles que possèdent les enfants. La verve et la richesse d'imagination des petits Français est indéniable; d'autre part ceux qui connaissent les qualités professionnelles des maîtres primaires savent tout ce qu'on peut attendre de leur initiative et de leur zèle.

En s'efforçant de réaliser l'éducation résolument pratique, la culture intégrale que nous avons essayé de définir et qui convient à de futurs travailleurs, on peut donc envisager avec une confiante fermeté les destinées de notre pays.

G. Quénioux.

# La Méthode Psychologique à l'École maternelle.

Le premier Congrès national des écoles maternelles a eu lieu, cette année, du 31 juillet au 2 août, à Toulouse. Il a été très intéressant. Ordinairement, les congrès d'associations professionnelles se préoccupent d'abord, et surtout, de revendications corporatives et matérielles. Celui de Toulouse n'a pas négligé ces détails modestes, terre à terre si l'on veut, mais vitaux. Cependant — et nous en savons particulièrement gré aux *maternelles*, — il a œuvré bien au-dessus et au delà. Sa préoccupation dominante, implicite ou explicite selon les cas, a bien été l'organisation rationnelle des écoles maternelles en fonction des nouveaux règlement et décret, l'un et l'autre accueillis, il faut le souligner, avec une faveur non dissimulée.

Heureuse réforme, en effet, selon nous aussi, que celle qui consiste à donner au personnel des écoles maternelles comme des classes enfantines légalement assimilées désormais, la place honorable qui lui revient justement dans l'Université actuelle. Il ne s'agit plus de garderies plus ou moins somnolentes qui servaient de commun refuge aux enfants trop jeunes pour travailler et à quelques maîtresses un peu fatiguées[1]. Sauf dans les grandes villes dont le lustre dore toutes les fonctions aux yeux du gros public, celles de *maternelle* paraissait des plus humbles et presque indigne d'un brevet supérieur doublé d'un certificat de fin d'études normales, à ceux qui ne se donnaient pas la peine de les connaître.

On me permettra, sans doute, une « confession » parce qu'elle

1. Nous venons de lire, dans la *Revue Pédagogique* d'août, la même opinion exprimée par Mme Petit-Dutaillis

est toute à l'éloge de celles qui dirigent avec tant de dévouement et d'habileté ces petites écoles. A peine nommé inspecteur primaire à Mirande, je me hâtai de visiter les différentes écoles de cette localité. J'éprouvai vite l'agréable surprise de trouver, dans cette infime sous-préfecture, une école maternelle modèle. Mme et M. Sainte-Marie, deux éducateurs aisés et généreux, aujourd'hui disparus après une vie très modeste mais bienfaisante, l'avaient richement dotée de matériel et de jouets. La directrice, Mme Bonnassies, et son adjointe s'en montraient dignes. Une heure d'inspection dans ce milieu, — nouveau pour moi, je l'avoue, — me fit constater que j'avais encore beaucoup à apprendre. Ces tout petits, dirigés sans qu'il y parût, par deux « institutrices » beaucoup plus mamans que pédagogues, me ravissaient. Et je compris alors, cette circulaire ministérielle, inspirée sans doute par une Inspectrice générale au parler de Burrhus, qui déclarait sans ménagement aux inspecteurs célibataires ou sans enfant, qu'ils n'étaient pas qualifiés pour inspecter les écoles maternelles. Je déclarai donc à la directrice que je reviendrais voir souvent sa classe, surtout en ami fort intéressé, après l'avoir félicitée de son œuvre remarquable. Et je revenais là, avec plaisir, pour étudier les petits, pour m'instruire tout simplement, quand le mauvais temps m'empêchait d'aller en tournée.

Il y a treize ans de cela; et, depuis, je me suis rendu compte, de plus en plus, que toute pédagogie nouvelle comme toute psychologie scientifique doivent venir de la première de toutes les écoles, de celle où le bébé est l'élève total et devient vraiment l'enfant de son institutrice, de celle où l'on n'est pas encore bridé, faussé par le souci de l'instruction, des examens et où l'on s'occupe, en toute sérénité d'âme, de cette *initiation* qui est l'aube puis l'aurore des esprits. Si le bon Frœbel, malgré le grand génie de Kant, le dépasse, à tout prendre, comme éducateur et disciple de J.-J. Rousseau; si Tolstoï, déjà célèbre dans le monde, voulut se consacrer aux petits enfants de Crimée; si Maria Montessori, après avoir été la doctoresse du corps des multitudes d'enfants des faubourgs romains, est devenue logiquement, par vocation intégralement sublime, celle que Binet nommerait avec admiration, une orthopédiste mentale d'abord, une éducatrice

de tout premier plan après, cela ne prouve-t-il pas l'importance primordiale, la nécessité absolue de l'école maternelle dans l'élaboration présente d'une nouvelle science de l'éducation?

*
* *

Toute école maternelle, comme toute classe ou section enfantine que fréquentent les enfants de moins de six ans, doit être avant tout et toujours, un véritable laboratoire psychologique. J'ajouterai même psychogénétique pour préciser davantage; car il ne s'agit pas d'une prétentieuse discussion de mots, mais bien d'une distinction nette de faits. Il n'est plus guère permis de considérer maintenant la psychologie comme la science une et certaine, définitivement inventoriée et cataloguée, de nos vieux traités classiques. Dans toute la longue série de ses admirables travaux, malheureusement trop peu connus, surtout en France, ce qui est le plus triste, — Alfred Binet a répété, prouvé cent fois que la psychologie est et demeure individuelle. Pendant longtemps encore, conseille-t-il, dans ses *Altérations de la Personnalité*, elle devra se défier des grands systèmes et se contenter de l'étude méthodique et patiente des faits, même des petits que le vulgaire ne sait pas apercevoir et qui peuvent être de vraies révélations pour nous. Les enfants aux différents âges, comme les adolescents et comme les adultes, diffèrent notablement, profondément les uns des autres en qualité comme en quantité. Le bambin n'est pas, au point de vue psychique, une simple réduction de l'homme (homunculus) à qui nous puissions appliquer simplement les lois de la psychologie ancienne.

Il a ses manières de sentir, d'agir et de réagir, comme d'assimiler et d'élaborer. Elles sont toutes particulières et caractéristiques, sinon spécifiques. Tout cela, on le sait ou plutôt on croit le savoir parce qu'on l'a entendu dire. Ce n'est pas suffisant. Il faut l'observer, le vérifier, le doser scientifiquement et passer des mots vides aux faits prouvés.

C'est pour cela précisément que nous usons du mot *psychogénèse* assez éloquent par lui-même. L'intelligence n'est pas tota-

lement innée, mais en très grande partie acquise. Elle n'éclate pas brusquement mais s'élabore et s'éclaire peu à peu, grâce à nos bons soins. Cet éveil, ce développement progressif de l'esprit de l'enfant est une science encore bien incertaine et bien incomplète. Et cette science, malgré de nombreux points de contact et de ressemblance naturellement, n'est pas la psychologie dogmatique de nos traités et manuels. En faut-il une preuve? Quand nous fondâmes le Cercle de psychologie expérimentale de Luchon, en 1912[1], une de nos premières visites fut pour Gabriel Compayré qui villégiaturait, presque chaque année, dans cette belle station. Il nous écouta avec cette bienveillance exquise des grands esprits mais refusa de nous donner le moindre conseil. Lui, l'un des Maîtres reconnus de la science classique de l'éducation à la fin du XIX^e^ siècle, nous déclara nettement : « Je suivrai vos recherches avec beaucoup d'intérêt; mais ce que vous faites est trop différent de ce que j'ai fait. »

Est-ce à dire que la psychologie du siècle dernier soit inutile à l'institutrice des écoles maternelles? Non; pas plus qu'à tout éducateur. De même que l'anatomie et la physiologie de l'adulte servent de préface naturelle à l'étude corporelle de l'enfant, de même la psychologie ancienne, « œuvre d'introspection de quelques adultes de talent », peut et doit nous servir. Si on la complète par la lecture attentive des monographies remarquables de Th. Ribot, de Janet, de Paulhan, etc.; si on sait consulter les publications originales du Cercle de pédologie de Bruxelles et de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève[2], on passera, par des transitions aisées, de la science dogmatique aux recherches actuelles, des principes à vérifier aux faits à observer. Ceci constitue donc une préparation nécessaire, une gymnastique intellectuelle indispensable.

Elle seule peut donner à la fois l'aptitude à l'introspection et le goût de l'observation objective, les deux grands moyens de recherche personnelle.

---

1. Avec la haute approbation de M. P. Lapie et de M. F. Alengry, alors Recteur et Inspecteur d'Académie à Toulouse.

2. Tous ces ouvrages intéressants se trouvent à la librairie franco-suisse Payot,

*
* *

Cette recherche, rassurez-vous, ne demande pas l'outillage coûteux et compliqué du laboratoire de la Sorbonne ou d'ailleurs. Comme dans le petit cabinet de M. V. Vaney, directeur de l'école de la rue Grange-aux-Belles, à Paris, le très distingué et dévoué secrétaire général de la société fondée par Alfred Binet, une bascule assez sensible, une toise double si possible, quelques moyens très simples d'optométrie, d'acoumétrie suffiront. Encore peut-on œuvrer, sans cela, grâce aux deux outils préférés de Binet : du papier et un crayon.

Que faut-il donc? Observer et prendre des notes. Ces notes doivent être peu abondantes pour pouvoir être revues et classées facilement, mais nettes, précises, avec indication obligée des moindres circonstances : heure, milieu, témoins, etc. Nous conseillons d'employer les fiches qui peuvent constituer à la fois un dossier propre à chaque enfant et une source commune de renseignements faciles à retrouver, grâce à l'indication sur un répertoire alphabétique ordinaire du commerce. Vous pourriez avoir deux répertoires : l'un nominatif pour les élèves et l'autre sous les principales rubriques provisoires de recherches comme : Poids, Taille, Capacité respiratoire, Nourriture, Sommeil, Antécédents, Tares, Réactions réflexes ou conscientes, Ouïe, Vue, Goût, Tact, Émotivité, Pouls, Expressions de physionomie, Mémoire, Initiative, Attention, Volonté, Sociabilité, etc. Ce sont là, Mesdames, des casiers à peu près vides encore, sinon de mots sonores, du moins de faits précis aux différents âges et dans les divers milieux. Si vous voulez bien nous aider à les garnir, grâce à vos observations quotidiennes patientes et sagaces, vous aurez grandement contribué à fonder la science éducative nouvelle qui est encore en plein devenir.

Et c'est bien par vous, dans vos petites écoles au léger bruit de ruche heureuse, qu'il faut commencer. Quand Binet, après s'être plaint de n'avoir pu pénétrer dans les lycées ou collèges pour ses recherches, se félicite, tout compte fait, de ce qu'il a pu observer dans des écoles primaires publiques dont la population est plus hétérogène et variée, par conséquent plus riche pour

l'observateur, nous éprouvons un regret bien vif. Il n'a pas eu le temps sans doute, car il est mort trop tôt, de découvrir les écoles maternelles et d'y travailler comme il le faisait si bien. Il aurait mieux vu, certainement, chez vous, l'enfant qui, selon la belle expression de Victor Hugo,

Ouvre de toutes parts, sa jeune âme à la vie....

et qui, plus que ses aînés, se laisse *lire*. Vous êtes des favorisées !

Toute école maternelle peut et doit donc devenir, en plus de ce qu'elle est déjà et qui est très bien, un laboratoire de psychologie expérimentale, une véritable source de documents vivants de psychogénèse. Vous trouverez des directives et des conseils auprès de vos chefs comme à la Société Alfred Binet pour l'étude psychologique de l'enfant, dont le siège social est à l'école de M. Vaney.

J'ose espérer que les partisans du moindre effort qui se dissimulent assez mal sous l'étiquette d'un scepticisme incompris, ne nous objecteront pas le défaut de temps. Le temps fait rarement défaut à qui veut œuvrer. Pendant la classe, on peut toujours noter, 4 ou 5 fois l'heure, pas plus, et rapidement, sur une sorte de journal-brouillon, des faits importants. Le soir, après l'école, on les classe d'après le répertoire en les recopiant sur des fiches. C'est le bon retour sur le travail de la journée, l'examen de conscience professionnel et nécessaire, la meilleure préparation de la classe du lendemain. C'est ainsi, mais ainsi seulement, croyez-le, que vous parviendrez à bien connaître chaque élève et à mieux juger, par chacun d'eux, des résultats réels de votre labeur. Après l'effort un peu lourd, peut-être quelques obstacles désagréables mais que vous saurez surmonter pour vos petits autant que pour vous-même, votre école se perfectionnera de jour en jour. Vous lirez mieux dans ces esprits qui s'ouvrent; vous vous connaîtrez davantage vous-même et ce sera, j'ose l'affirmer, la plus douce des récompenses.

*
* *

Peut-il exister, en effet, de récompense plus haute pour celui ou celle qui œuvre non seulement de l'esprit, mais aussi, — il

le faut bien, — avec tout son cœur, que la satisfaction intime et plusieurs fois prouvée indubitablement par les résultats, d'une compréhension plus complète de sa tâche? La maîtrise est faite de profondeur et aussi de finesse. La profondeur est érudition ou documentation, en partie; mais, comme l'esprit de finesse, elle s'acquiert aussi par l'emploi constant des facultés d'observation, de comparaison et de jugement. Ne parlez pas d'expérience et ne condamnez pas *a priori* du seul fait que vous êtes ancien dans la fonction. L'expérience, si précieuse en soi, ne vient pas toute seule à qui se laisse vieillir dans la routine : elle est le privilège de ceux-là seuls qui font effort personnel. Je crois devoir insister sur ce point car, dans l'éducation du premier âge surtout, il ne faut pas voir l'expérience de la routine; il ne faut pas répéter comme on l'a dit sans réfléchir, qu'il suffit d'être mère pour savoir élever un enfant. L'instinct maternel est admirable et l'intuition, parfois, dépasse la science acquise. Mais les exceptions ne doivent pas être érigées en lois.

Tout cela montre qu'il est permis, qu'il est même recommandé aux *maternelles* d'être plus ambitieuses, plus sûres d'elles-mêmes à la condition de travailler prudemment. Elles peuvent et doivent collaborer plus activement, plus complètement que ne l'expriment les vœux, d'ailleurs excellents, de leur Congrès, à l'œuvre immense qui s'ouvre encore devant nous. Quoi de plus encourageant que l'expérience — que nous jugeons simplement admirable — de Maria Montessori pour l'attention? Où Tolstoï, trop contemplatif, n'aboutit qu'à un désordre anarchique, elle, grâce à son esprit latin de qualité et de mesure, provoque habilement la discipline adéquate au premier âge de l'écolier par le libre choix même de l'activité. « Choisis ce que tu veux faire librement; mais fais-le pendant quelques minutes et sans déranger les autres. » Voilà donc de l'inhibition par le choix, heureuse trouvaille à laquelle il faut que l'on réfléchisse car, pour la première fois, peut-être, une éducatrice montre la voie aux plus grands psychologues. Et c'est pour cela que, si j'avais pris une part active aux travaux du Congrès de Toulouse, j'aurais proposé le vote d'une adresse d'admiration à celle qui, dans son école de Rome, fondée par la reine-mère, a reçu modestement des élèves de tous les pays du monde, même du Japon et de la Chine, sauf

de la France! Heureusement l'édition française de son dernier ouvrage, préfacée par M. Lapie, lui a prouvé que nous ne l'ignorons pas.

* * *

Après avoir rappelé ce bel exemple, précisons davantage le but de la méthode psychologique à laquelle il appartient et que nous croyons actuellement la meilleure.

Nous avons déjà recommandé l'observation constante et méthodique des petits élèves, l'observation curieuse, active et féconde à la fois, du chercheur qui veut vérifier constamment le passé pour mieux entrevoir l'avenir. Remarquons aussi maintenant que l'éducation sensorielle, prescrite depuis longtemps à l'école maternelle, n'a de critérium, de but et de raison d'être que par cette *observation*, faute de quoi elle dégénérerait en manœuvre routinière.

L'éducation sensorielle, en effet, étant très complexe, doit être soigneusement graduée. Il ne nous est pas possible d'entrer ici dans le détail de cette gradation. Qu'il nous suffise de voir que l'exercice sensoriel peut être unique ou complexe, qu'il doit s'adresser à chaque sens d'abord isolément, puis procéder, par paliers, à des synthèses, doubles, triples et quadruples qui mettront alternativement et simultanément en action progressive et conjuguée : la vue et l'ouïe; la vue et le toucher; la vue, le toucher et l'ouïe; enfin le goût, etc. On peut commencer de très bonne heure. Je m'amuse actuellement à faire l'éducation de la main droite et des doigts chez un bébé de quatre mois [1] naturellement gaucher et qui se montre le plus souriant et le plus attentif des élèves. Observez une chatte intelligente, comme il y en a tant, avec ses chatons et vous pourrez, peut-être, prendre une leçon d'éducation sensorielle. Bernheim a reconnu que le développement de l'intelligence se faisait au détriment de l'instinct. L'observation impartiale prouve que les animaux nous sont supérieurs à quelques points de vue élémentaires et vitaux. Sachons comprendre « nos frères inférieurs » dans les adaptations

1. Les sceptiques pourront étudier les documents américains relatifs à des enfants encore plus jeunes et cités dans le Bulletin de la Société A. Binet.

subsconcientes et primitives à la vie, puisqu'on daigne enfin les accueillir et les fêter dans la maison des bébés qui s'entendent si bien avec eux.

Cette étude attentive et toute nouvelle du *livre de la vie* que, seuls, savent lire les Maîtres, vous conduira peut-être, assez vite, à l'étude des sens encore mystérieux et qui ne figurent pas ou si peu, dans la psychologie classique habituelle : sens musculaire ou kinesthésique auquel il importe d'ajouter le sens cœnesthésique, plus généralement organique, aux manifestations confuses mais essentielles. Un exemple va le montrer. Pourquoi Frœbel recommande-t-il tant l'emploi des solides usuels et leur modelage? Pourquoi Maria Montessori conseille-t-elle de faire suivre du doigt les contours (en papier glacé sur fond rugueux ou inversement) des lettres? Comœnius se contentait de faire appel à la vue par son « Orbis pictus » et l'on croyait que voir suffisait. Combien le croient encore! La psychologie expérimentale a justifié l'intuition de Frœbel et les remarques de l'éducatrice italienne comme vos travaux de calquage, de piqûre, déchiquetage, parfilage, etc. Dans tous ces travaux ainsi que dans le dessin et mieux encore dans le modelage, l'effort musculaire et organique spécial qui s'ajuste en quelque sorte aux contours, à la silhouette de l'objet, favorise certainement, par un jeu subconscient que nous étudions de près actuellement, le travail d'idéation, de compréhension et de mémorisation. Ne l'a-t-on pas constaté indubitablement lorsque, à la lecture enseignée seule et par la vue seulement, on a préféré la lecture-écriture-dictée qui met en œuvre la vue, l'ouïe (doublement celle-ci par la méthode phonomimique) et les « ressorts » mystérieux du symbole idéographique qui nous reporte aux premiers caractères humains : lettre tracée en l'air, puis au tableau noir, puis sur l'ardoise, enfin sur le cahier.

Faire tout cela par imitation de l'école annexe ou des livres, c'est bien; mais en connaître la raison profonde, c'est mieux. Entre celui qui découvre et celui qui applique simplement, quelle différence! Il faut vouloir imiter le premier sous peine de rester toujours, avec ou sans parchemins, artisan ou manœuvre. Il est permis à la femme de service d'être simplement une « maternelle » d'intuition plus ou moins fine. Nous souhaitons autre chose aux

institutrices, toute instruction livresque mise à part : le *sens psychologique* qui résume toutes les pédagogies car il en est l'âme.

Grâce à lui, à la condition de compléter ses connaissances anatomiques et biologiques, de se tenir un peu au courant des recherches actuelles, fort intéressantes, sur le système nerveux en général, le problème physiologique de l'inhibition neuro-glandulaire qui nous paraît gros de conséquences prochaines, nous pouvons tous nous élever, par nos petits, aux plus profondes spéculations psychiques.

Mais que de prudente délicatesse ne faut-il pas! Il ne suffit point d'observer vite et de vite classer nos élèves en *visuels*, en *auditifs* ou en *moteurs*, selon leur aptitude particulière à surtout voir les choses, ou retenir les mots qui les représentent, ou simplement les reproduire ou les mimer. L'idée cependant n'est pas mauvaise à mettre en pratique et, malgré ses réserves, Alfred Binet nous en donne l'exemple. Par cette discrimination qu'il faut toujours considérer comme provisoire, nous pouvons donner à chaque enfant, dans un exercice collectif, sa part spéciale d'observation et de schématisation qui, partant de son aptitude majeure et caractéristique comme base facile et sûre, tâcherait, peu à peu, d'en créer et développer d'autres pour les associer en faisceau. Cela, c'est le « fin du fin » du métier; c'est ce qui permet de distinguer des bonnes maîtresses qui sont le nombre, celles qui forment l'élite. Or, on ne le prépare pas. On attend encore tout de la chance et de l'intuition, alors que c'est de l'observation même que tout doit venir.

Toute leçon, tout exercice sont une harmonie dans laquelle chaque enfant, après avoir donné sa note particulière, en toute spontanéité, doit profiter de l'ensemble, c'est-à-dire de l'apport des autres enfants d'abord et de ce que dit ou fait la maîtresse. La dernière partie du travail commun est une résultante ou devrait l'être. Donc, nécessité pour l'éducatrice, de bien connaître tout son *clavier* pour en bien jouer tout d'abord et pour donner après, non pas à l'ensemble et en gros, mais bien à chacun, ce qu'il lui faut. En d'autres termes, nous devrions agir comme les médecins : par traitements particuliers d'après des lois générales. Il faut donc l'examen et l'auscultation qui, d'après celles-ci, fondent le diagnostic. Je répète qu'il faut commencer

très tôt, car l'activité coordonnée sinon raisonnée commence de très bonne heure à se manifester et à créer des habitudes et des caprices de plus en plus difficiles à transformer ou corriger.

Il nous reste à examiner le travail spécial de la mémoire, si critiquée parfois, mais indispensable en somme.

Quand nous nous plaignons, pour nos élèves ou nous-mêmes, de la loi fatale de l'oubli, avons-nous essayé, au préalable, de tirer tout le parti possible des données scientifiques actuelles sur les mémorisations et la mémoire? Après de nombreux tests qu'il est facile de retrouver dans *L'Année Psychologique*, Alfred Binet et son école prouvent que le souvenir n'est clair et durable que s'il a de nombreux points de contact avec d'autres souvenirs. On compare la bonne mémoire à un filet aux mailles solides, à un réseau bien tressé. Si les points d'attache ou les « racines » sont nombreux et profonds, l'évocation est rapide et le souvenir durable : double profit résultant des mêmes causes. Selon le type de notre élève, même tout petit, nous devrons donc faire agir les différents modes de mémorisation : visuelle, auditive, motrice et kinesthésique, d'après le processus indiqué déjà, afin d'établir, non pas un fil unique que la première distraction briserait entre ce qui était su et ce qu'il apprend, mais un solide réseau. N'oublions pas l'heureux effet des revisions fréquentes ni la force de groupement synthétique des « centres d'intérêt » découverts par les Américains et bien exploités chez nous.

Et si vous répondez, trop modestement, qu'il est bien difficile d'appliquer tout cela, nous vous dirons qu'il faut toujours essayer de le faire et que c'est même un devoir pour tous. Les qualités professionnelles que nous jugeons nécessaires au xx^e^ siècle, après la plus terrible des guerres, comme tous les grands bienfaits humains, doit naître de l'amour de l'enfance, — l'humanité de demain — que nous voulons meilleure et plus heureuse que nous. Plusieurs institutrices déjà, après avoir été nommées dans une école maternelle ou une classe enfantine sans grand enthousiasme, sont venues m'en remercier, et me dire, avec un visage radieux : « Je ne savais pas que ce fût si intéressant. Ah! je les aime bien, maintenant, ces petits! » Paroles magnifiques dont je partage l'émotion triomphante, je l'avoue sans modestie. Je vous connais

assez, les *maternelles*, par mes années déjà longues d'inspection, par votre congrès de Toulouse, par vos livres et vos efforts, pour vous montrer, en toute confiance, la carrière précieuse, la mine féconde que vous pouvez exploiter chaque jour plus profondément et mieux, sans beaucoup plus de peine. C'est en éveillant, à chaque heure, des vies nouvelles que vous vivrez, en la connaissant mieux, la plus belle des existences.

*
* *

Je ne veux pas clore cet article sans rappeler le rôle indispensable du médecin à l'école maternelle et indiquer quelques dernières réalisations pratiques.

Non seulement le docteur doit y venir fréquemment pour visiter les locaux et soigner les tarés ou les mal nourris dont notre démocratie ne se soucie pas assez, mais encore pour étudier de près et en collaboration constante avec nous, toute la gamme des anormaux ou des sub-normaux[1]. Avec des soins appropriés, surtout opportuns, ces futurs déchets sociaux peuvent se transformer. Tout le monde connaît les véritables miracles accomplis par l'ablation des végétations adénoïdes qui ne devraient plus exister, les interventions chirurgicales et la suggestion. Mais on ne prête pas toujours à la vue, à l'ouïe, la très grande attention qu'elles méritent. On peut voir, chez M. V. Vaney, des tableaux fort instructifs. Ils montrent comment, à Paris et dans une école bien dirigée, on avait placé n'importe où, des demi-sourds et des myopes qui n'entendaient rien, voyaient mal et perdaient leur temps en le faisant perdre aux autres. Un reclassement rationnel changea tout cela après examen optométrique et acoumétrique. Nous avons récemment montré, à Luchon, après une belle conférence de M. J. Delvolvé, combien c'est simple.

Toutes ces investigations donnent lieu à des remarques sou-

1. Nous avons adressé, il y a deux mois, une lettre circulaire à ce sujet aux médecins de notre circonscription. Plusieurs y ont répondu avec le dévouement désintéressé que nous espérions. L'idée est en voie de réalisation et le D^r Molinéry, directeur des Thermes de Luchon, l'a très bien défendue récemment dans le « Concours Médical ». Un médecin-inspecteur fonctionnaire serait cependant plus indépendant, plus intéressé et rendrait plus de services.

vent inattendues et qu'il faut d'autant plus prendre en note. Elles établissent le cadre physiologique qui, avec le milieu, conditionne forcément le caractère, la personnalité première de l'enfant. Afin d'en tirer tout le parti possible, avec le concours du médecin qui nous renseignera souvent, établissons les fiches ou carnets individuels auxquels nous avons fait allusion déjà et qui n'existent que trop rarement encore [1]. Strictement confidentiels, ils passeraient de l'école maternelle à l'école élémentaire où ils rendraient de précieux services en évitant bien des tâtonnements, au début.

Bref, sous le thème classique, mais un peu trop encore littéraire et vague, de l'*éducation progressive*, sachons comprendre le mythe ancien de Psyché, c'est-à-dire toute l'initiation intellectuelle et morale. A ce point de vue, émettons le vœu que les travaux actuellement entrepris, notamment le cours de M. Delacroix, à l'Institut de psychologie de la Sorbonne, éclairent davantage ce problème du subconscient et du préconscient dont la solution nous serait précieuse. En attendant, nous pouvons jeter quelques coups de sonde fructueux : soit par l'analyse des rêves selon la méthode de Freud ou, plus facilement, par l'interprétation sagace des dessins libres. J'ai pu constater, en effet, qu'un enfant de cinq ans dessinait des souvenirs de voyage, vieux de trois mois, qu'il ne pouvait raconter ni même reconnaître seul. Comme les traits, confus au premier abord, des gravures pariétales préhistoriques, de simples dessins d'enfants peuvent nous aider à découvrir ce monde mystérieux et primitif que les religions ont symbolisé par les « limbes » et au seuil duquel, malgré les sciences actuelles, nous errons encore, hésitants, mais confiants dans l'avenir.

François-Louis Bertrand.

1. On nous permettra de recommander tout spécialement le livret original du très dévoué secrétaire de notre filiale Binet luchonnaise : M. François Sarrieu, instituteur à Juzet par Luchon (H.-G.).

# Questions et discussions

## L'enseignement du travail manuel à l'école primaire.

Pour répondre au désir exprimé par la circulaire ministérielle du 22 avril 1921 j'ai provoqué et recueilli les suggestions des maîtres de ma circonscription sur cette question par le moyen d'un questionnaire expédié, au début de l'année, dans toutes les écoles. C'est le résultat de leurs observations que je vous communique aujourd'hui. Je me suis seulement efforcé de mettre un peu d'unité dans l'ensemble des opinions émises, de dégager du travail collectif les lignes essentielles, les principes généraux, la méthode, les procédés sur lesquels tout le monde est d'accord et qui me paraissent susceptibles d'être retenus et conseillés pour rendre à l'enseignement du travail manuel la faveur qu'il eut autrefois et lui faire porter tout le fruit désirable. Je me suis imposé surtout, dans un département où les ressources sont des plus limitées, de ne pas me détacher trop des contingences, de ne proposer aux maîtres que ce qui me paraît réalisable avec les moyens de fortune dont ils disposent. Ce souci d'adaptation au milieu m'a fait élaguer, à mon corps défendant, bien des aperçus originaux qui auraient pu trouver leur place dans un manuel complet d'enseignement manuel, mais que le désir de rester simple et pratique m'interdisait de faire entrer dans le cadre forcément limité de ce travail.

**Historique.** — L'introduction du travail manuel dans nos écoles est l'aboutissement normal d'une longue tradition pédagogique, la réalisation des vœux formulés par les meilleurs de nos éducateurs depuis la Renaissance.

Ces vœux se sont traduits, en 1882, par l'inscription du tra-

vail manuel au nombre des matières obligatoires d'enseignement. Le législateur a confirmé ses vues par le Décret organique, art. 27, et l'Arrêté organique, art. 19. Il avait étendu aussi l'obligation du travail manuel aux établissements d'enseignement primaire supérieur et aux classes maternelles et enfantines, et la leur a conservée aux uns par les Décret et Arrêté du 18 août 1920, et aux autres par le Décret tout récent du 15 juillet 1921.

**But poursuivi.** — Les textes législatifs de 1882 se ressentent peut-être un peu, dans leur rédaction, de l'époque troublée qui les vit éclore et des difficultés qu'éprouvèrent les républicains pour les faire voter. Ils visent trop haut quand ils conseillent l'usage des outils des principaux métiers. Nous sentons tous que l'éducation professionnelle à l'école primaire est impossible (dépenses éventuelles trop fortes, élèves trop jeunes, temps de scolarité trop court). On a limité l'étude de l'outillage professionnel, même dans les écoles privilégiées, au travail du bois et du fer et cette restriction a été poussée plus loin encore car c'est seulement les outils du menuisier et de l'ajusteur qu'on a pu mettre aux mains des enfants. En définitive les résultats obtenus ont été faibles et les ouvriers formés par les écoles primaires seraient faciles à dénombrer.

Pourtant, si l'on examine non point seulement les textes législatifs, mais les instructions qui accompagnèrent les programmes de 1882, on voit mieux se préciser les intentions ministérielles. « Nous ne demandons pas, disait Paul Bert, que l'école primaire devienne une école professionnelle, nous croyons qu'on n'en doit sortir ni serrurier, ni vigneron, mais nous croyons que l'enseignement scientifique ne doit pas rester dans le domaine de la théorie pure, que les applications aux diverses industries doivent y tenir une grande place. » L'école, disait-on encore, doit donner « les qualités d'adresse et d'agilité, cette dextérité de la main, cette promptitude et cette sûreté des mouvements qui, précieuses pour tous, sont plus particulièrement nécessaires aux élèves des écoles primaires destinés pour la plupart aux professions manuelles ». On ajoutait que « sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation et sans se changer en atelier, l'école peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer en quelque sorte les garçons aux futurs tra-

vaux de l'atelier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femme ».

Le but est donc de préparer le garçon à son rôle d'ouvrier et de soldat, la fillette à son rôle de ménagère.

Et nous nous expliquons maintenant pourquoi la circulaire ministérielle du 22 avril, mettant à l'ordre du jour de nos conférences pédagogiques la question du travail manuel disait : « Il n'échappera pas au personnel que ce sujet constitue la suite naturelle de ceux qui ont été proposés les années précédentes et qui avaient trait à l'enseignement des sciences et de leurs applications ». L'enseignement scientifique, auquel les instructions de 1919 ont voulu donner un nouvel essor, a ses compléments naturels et obligés dans l'observation des règles d'hygiène, dans l'étude des arts industriels et dans l'initiation professionnelle. Il nous faut désormais, après la rude saignée de la guerre, des générations qui suppléent par les connaissances scientifiques, la force, l'adresse, l'adaptation au métier, aux unités qui nous manquent. Les générations ne jailliront pas toutes formées de nos mains, mais l'objectif étant nettement posé, nous pouvons orienter vers lui des efforts coordonnés et soutenus. En éveillant chez nos élèves une curiosité scientifique toujours avide de se satisfaire, en leur donnant le goût et le respect d'une profession manuelle, en leur inspirant le sentiment de leur dignité physique nous aurons mis en eux des aspirations que la culture personnelle transformera en réalités et qui les mettront à même de remplir le mieux possible le rôle que la société leur assignera.

**État actuel de l'enseignement manuel dans nos écoles.** — N'hésitons pas à en convenir : nous sommes encore bien loin du but à atteindre. L'enseignement manuel était tombé en désuétude dans la plupart des écoles de garçons. Il avait disparu de nombre d'emplois du temps et s'il s'y trouvait encore, c'était surtout pour mémoire, relégué à la dernière heure de la semaine, heure à laquelle la visite d'un inspecteur est très problématique. Et — battons aussi notre coulpe — l'inspecteur primaire en ses visites toujours trop hâtives s'enquiert souvent beaucoup plus de la marche des matières essentielles du programme que de celle des matières dites accessoires. Au demeurant, les quelques écoles qui s'occupaient des exercices manuels ne pouvaient guère

montrer que les classiques exercices de pliage dont quelques spécimens poussiéreux s'éternisaient sur les rayons des bibliothèques et des musées. On sentait bien qu'ils figuraient là comme une excuse toute prête contre les observations possibles. Il ne semblait pas du reste que l'atmosphère même de la classe, par le bon ordre, l'harmonie de la décoration, pût influer sur l'élève et créer un état d'esprit favorable à la pratique des ouvrages manuels — ni que dans l'enseignement on mît à profit le désir naturel qu'a l'enfant de reproduire ce qu'il voit et de créer par lui-même pour donner plus de vitalité à certaines matières : système métrique, géométrie, dessin que les exercices manuels peuvent concrétiser et rendre plus accessibles aux jeunes intelligences.

Dans les écoles de filles les travaux de couture avaient cependant conservé une place assez considérable. La raison de cette faveur c'est que, jusqu'en 1917, l'épreuve de couture comptait beaucoup pour l'admissibilité au Certificat d'études primaires et nombre de candidates pour qui l'orthographe avait encore des secrets, devaient à leurs travaux d'aiguille un repêchage inespéré. Et puis la leçon (?) de couture était assez reposante car on ne l'accompagnait pas, le plus souvent, d'explications au tableau noir et de démonstrations à l'aide d'un châssis. On se bornait à dicter le sujet à exécuter, à donner quelques sommaires indications puis à examiner le travail de chaque fillette, expliquant et rectifiant à mesure et transformant peu à peu un enseignement qui est essentiellement vivant lorsqu'il est collectif en un enseignement individuel tout à fait morne et improductif.

Ici comme dans les écoles de garçons, plus souvent même on doit le reconnaître, des travaux étaient conservés comme témoignage de l'effort accompli. Certains étaient même classés dans des albums, mais il manquait généralement à côté des objets réalisés, l'indication des moyens dont on s'était servi, les croquis retraçant les étapes franchies par l'élève, le fil d'Ariane enfin qui, plus tard, lui aurait permis, chez elle, de reproduire le même travail avec méthode et célérité.

La nouvelle réglementation du certificat d'études primaires conserve aux travaux d'aiguille une certaine valeur au point de vue de l'admissibilité. Une épreuve de travail manuel peut être

donnée aussi aux garçons. Les faibles résultats obtenus dans les premiers centres où ont été données des épreuves de travail manuel (application du dessin au développement de formes géométriques simples) témoignent que cette innovation était nécessaire. Le personnel semble s'être ressaisi depuis et vouloir tirer le travail manuel de la place où le reléguait son allure plutôt modeste et sans prétention. Je suis persuadé qu'il ne fera bientôt plus figure de parent pauvre dans nos écoles.

**Objections formulées par le personnel.** — *Réfutation.* Je dois avouer cependant que si les maîtres ne méconnaissent pas l'importance du travail manuel, ils s'attachent sans grand enthousiasme à son relèvement. Les objections sont nombreuses et d'importance : 1° le temps nous manque; 2° l'outillage et la matière première font défaut; 3° les ressources sont insuffisantes; 4° les familles font obstacle aux efforts de l'école; 5° les maîtres sont peu préparés à donner cet enseignement.

Il y a naturellement une part de vérité dans ces objections, mais une part seulement. — Et les maîtres les formulent d'abord par cette sorte de sentiment instinctif de défense qui nous saisit lorsque nous sentons notre tranquillité menacée et qu'une innovation menace de troubler le paisible train de nos vieilles habitudes. Tous nous sommes plus ou moins enclins à glisser vers la routine et nous savons peu de gré à l'intrus qui vient se placer en travers de la pente où nous cheminons douillettement. Réflexion faite, nous reconnaissons tout de même que l'intrus avait bien ses raisons de se trouver là et nous nous faisons finalement plus accueillants à son égard, nous nous tassons pour lui faire sa place au soleil.

Les récriminations des instituteurs procèdent donc surtout de ce naturel besoin de conservation. Et la preuve que leurs craintes ne sont pas toutes fondées, c'est dans leurs propres envois que je la trouve.

a) — LE TEMPS NOUS EST LIMITÉ évidemment tant par la faible durée de la scolarité que par l'allure pléthorique que prennent de plus en plus nos programmes. Mais il est question de *porter à quatorze ans la limite de l'obligation scolaire.* Et nos *programmes*, s'ils ne supportent pas d'être malmenés hors de propos, parce que tout y est utile, ne *sont pas cependant intangibles.* On peut en

supprimer ce qui n'est pas d'un intérêt immédiat pour l'enfant, tout ce qui n'est pas nettement pratique et utilisable. On peut surtout les *simplifier* en s'arrangeant pour que *telle matière prête son appui à la voisine*, par l'organisation des centres d'intérêt. — Qui ne voit, pour ne donner qu'un exemple, que l'idée du carré et de ses propriétés peut être reprise dans la même semaine en dessin, en géométrie, en travail manuel (garçons et filles) de telle façon qu'elle soit bien ancrée dans l'esprit des enfants et sans excéder les limites que nous imposent nos horaires? Les emplois du temps mis en service dans la circonscription et contre lesquels on semble s'élever parce qu'ils limitent trop les heures réservées au travail manuel, ces emplois du temps, dis-je, ont été conçus surtout pour abréger la tâche du maître et celle de l'inspecteur mais (et l'on a insisté là-dessus), *sans aucun caractère impératif*. Il reste loisible aux maîtres de les *modifier* pour les *adapter au niveau et aux besoins de leur classe*, sous réserve de respecter dans leur ensemble les prescriptions de l'Arrêté organique, relatives à la répartition des matières dans la semaine et d'en référer pour approbation à l'Inspecteur primaire.

Ne peut-on faire au surplus de l'*enseignement manuel au cours des leçons de sciences de la semaine*? Un appareil construit par le maître est certainement excellent pour les expériences, mais il serait autrement démonstratif si les élèves eux-mêmes avaient contribué à le fabriquer. L'action, a-t-on dit, est un raisonnement concret qui grave l'idée dans l'esprit et dans la main. Ce que la main a créé sous la conception de l'esprit fortifie l'acquisition de la connaissance scientifique et la rend indéracinable. Et c'est pourquoi je verrais avec plaisir nos petits musées, si modestes, hélas, dans l'ensemble! — s'enrichir progressivement, pour la démonstration des vérités scientifiques élémentaires, de travaux d'élèves tels que pyromètres, vases communicants, disques de Newton, piles électriques, électrophores, boussoles, téléphones à ficelles, filtres de ménage, hygroscopes en papier gommé, etc., etc. Je voudrais aussi que la démonstration des diverses sortes de greffes fût faite ailleurs qu'au tableau noir, sur des arbustes vivants, dans le jardin de l'école ou dans un champ de démonstration.

Mêmes nécessités pour les filles. J'ai vu désigner dans certaines

écoles une élève (*la ménagère de la journée*) pour le nettoyage de la salle et la préparation matérielle de la classe : poussière enlevée avec chiffon humide, tableau noir essuyé, encriers remplis, craie distribuée, cahiers répartis sur les pupitres d'élèves, matériel nécessaire aux leçons disposé sur le bureau de la maîtresse et d'après ses indications. — Excellente habitude qu'il serait bon de généraliser. Et combien il serait désirable que l'*enseignement ménager prît lui aussi une allure pratique* en initiant les élèves au nettoyage des ustensiles de cuisine, des effets, du linge, à la préparation d'un potage, à la confection d'une tisane, d'une infusion pour la camarade indisposée et même à l'occasion à l'emploi d'une ventouse ou d'un cataplasme. J'ai eu l'occasion, un jour, d'entendre une maîtresse faire une leçon d'enseignement ménager sur la préparation du pot-au-feu tandis que son déjeuner mijotait dans la cuisine attenante. Elle ne songea pas qu'il eût été du plus vif intérêt d'associer les élèves à cette préparation. Peut-être même si elle en avait eu l'intention fit-elle taire son désir dans la crainte que l'inspecteur y trouvât à redire. Son initiative n'eût pas manqué au contraire de lui mériter des compliments.

Il est un autre moyen de gagner du temps, c'est de faire occasionnellement du *travail manuel en vue de l'entretien des locaux et du matériel* et même de l'*ornementation de la classe.* On pourrait y consacrer quelques minutes de la journée et même quelques heures de loisirs en dehors des classes (les journées d'été sont si longues et les jeudis si languissants !) Les enfants ne se feraient point tirer l'oreille pour prêter leur concours. Et que de résultats ne pourrait-on obtenir, qu'il s'agît de réparer les livres de l'écolier dont les feuilles détachées réclament un peu de colle, de les brocher ou relier au besoin, ou de consolider les bancs dont les pieds ne sont plus très solides, le tableau noir, les porte-manteaux qui fléchissent, de recrépir un pan de mur, de placer une sonnette, de donner au besoin un coup de badigeon, toutes choses dont on se désintéresse souvent, dont on réclame vainement l'exécution pendant des mois à la municipalité, au détriment de la bonne marche des classes et de la conservation du matériel et qu'un peu d'initiative suffirait pour remettre en bon état. — L'école n'aurait-elle pas plus d'attraits pour les enfants s'ils travaillaient eux-

mêmes à l'orner, s'ils y voyaient figurer en bonne place les tableaux restaurés, encadrés par leurs soins, les dessins qu'ils ont exécutés, le musée dont ils ont fabriqué les étagères, les frises qu'ils ont faites avec les pochoirs sortis de leurs mains, les rideaux de raphia qu'ils ont tressés. — Et cet embellissement de la classe n'aurait-il pas sa *répercussion à la maison* que l'enfant voudrait voir aussi plus nette et plus souriante? C'est bien difficile, me dites-vous. Pas plus difficile assurément qu'il ne le fut, au moment de la guerre, d'initier nos grands garçons aux travaux des champs, nos grandes fillettes à la direction du ménage, pour suppléer les absents retenus ailleurs par des obligations plus pressantes. — Cette adaptation au métier qui fut possible alors ne le serait-elle plus maintenant dans le cadre de nos leçons habituelles ou dans les cours du soir de l'école prolongée? Ce serait admettre que les bonnes volontés ont fléchi, ici ou là, et je ne ferai à personne l'injure de le supposer.

*b*) L'OUTILLAGE ET LA MATIÈRE PREMIÈRE FONT DÉFAUT, nous dit-on encore. Cette objection est valable surtout pour les garçons car pour les filles le personnel est presque unanime à dire qu'elles apportent en classe les aiguilles, les ciseaux, le fil le coton, la soie, les tissus qui leur sont nécessaires. Remarquons encore une fois qu'il ne s'agit pas de former des ouvriers, d'enseigner l'usage des outils des différents métiers, mais tout simplement de rechercher tout un ensemble d'exercices pratiques propres à former l'*initiation manuelle* des enfants en leur donnant l'adresse, la dextérité des doigts, en faisant l'éducation de la vue et en développant par surcroît leurs facultés de jugement et d'invention, en leur inspirant le goût de l'ordre, de l'harmonie, de la beauté, des qualités d'économie, d'indépendance et de persévérance. — Nous désirons que l'enfant nous quitte sans être spécialisé en vue d'un métier quelconque, mais apte par contre à se tirer d'affaire dans les mille petits travaux de la vie et à n'avoir recours à un technicien que dans des cas très rares. Nous voulons qu'il puisse utilement faire montre plus tard de cet *esprit d'initiative* dont nos poilus donnèrent tant de preuves au front et qu'ils qualifiaient du pittoresque nom de *système D*.

Ceci étant posé, puisqu'il est admis que ce sont les dispositions natives de l'enfant que nous voulons développer, bien des exer-

cices de la classe pourront, s'ils sont bien conduits, y contribuer. Quant au matériel nous nous contenterons de l'indispensable et nous nous adresserons à l'enfant lui-même pour nous le procurer. — Une règle, une double décimètre, une équerre, un compas peuvent très bien se faire avec des bandes de papier pliées ou du carton. Nous n'y manquerons pas. — Les élèves nous apporteront pour peu que nous les en priions, leurs vieilles couvertures de cahiers, les almanachs, les boîtes hors service qui traînent à la maison.

Quand nous leur aurons appris qu'on peut faire de la colle avec la gomme des arbres fruitiers et du borax ou bien avec de l'amidon et un peu d'essence de térébenthine, nous pourrons aisément avec leur concours en doter toute la classe. Des barbes de plumes ou des débris de chiffons liés à une brindille quelconque formeront le pinceau. Ce sera suffisant pour les exercices de pliage, tressage, découpage qui constituent l'essentiel de l'enseignement manuel dans les classes inférieures et même dans les grandes.

Mais nous pourrons aisément accroître nos ressources en les empruntant au milieu où nous nous trouvons.... Des feuilles d'arbres, des graines de courges, de pins, les fruits du chêne vert, de l'eucalyptus, de l'églantier, du houx (et combien d'autres)! peuvent servir de motifs d'ornementation, nous permettre de tresser des guirlandes, de faire des colliers, des bouliers-compteurs. — Des déchets de bois provenant des usines voisines nous donneront de très convenables collections de cubes ou de lattes. La sciure qui se perd mal à propos, ne pourrait-elle pas servir au bourrage des poupées, des balles des tout petits de la maternelle? Les minces roseaux peuvent donner des aiguilles pour faciliter les exercices de tissage. Ils peuvent entrer dans la confection de petits colliers, de rideaux. — Avec les joncs nous fabriquerons des petits paniers à anses, des corbeilles, des porte-allumettes, des formes à fromage. Des brins de paille, blancs pour le blé, jaunes pour l'avoine, peuvent nous servir pour des cadres de photographie, la confection de porte-montre. Des tiges d'asphodèle entreront dans la fabrication des porte-plume, de meubles miniatures pour la maternelle. Le raphia nous donnera des corbeilles (à pain et à ouvrage), servira à rempailler au besoin la chaise du

maître, permettra de mettre des rideaux aux fenêtres. — Avec les brins d'osier nous fabriquerons des claies pour faire sécher les fruits. Le sureau nous donnera des seringues, des porte-encrier. Avec le liège, nous pourrons envelopper les encriers des élèves, tailler des bouchons pour nos expériences, faire, où besoin sera, une ceinture de sauvetage. L'argile nous servira, non seulement pour nos exercices progressifs de modelage, mais encore pour rendre plus intuitives nos leçons d'histoire et de géographie (construction d'un château fort, relief du sol). — On pourra dans les classes maternelles la remplacer par une mixture de farine et de mie de pain. Le monde animal peut être mis aussi à contribution et nous donner des coquillages au bord de mer pour motifs de décoration, des crins de cheval et de mulet, de la laine brute pour tissage et tressage, des cocons de ver à soie pour enfilage, de la cire pour le nettoyage du mobilier de la classe.

Les produits ouvrés même pourront nous être utiles : déchets de scieries pour encadrements de gravures, débris de ficelle pour étude des nœuds, débris de carton, pour porte-cartes, porte-feuilles, vide-poches, abat-jour, cartables, — débris d'étain et de zinc, vieilles boîtes qu'on peut transformer en boîtes à thé, à allumettes — morceaux de fil de fer pour cages minuscules, vieux tissus qui donneront de la charpie ou dans lesquels on taillera quelques pantoufles.

On m'objectera peut-être que pour travailler le bois, le zinc, l'étain, le fer quelques outils spéciaux sont nécessaires. Je n'en disconviens pas, mais je suis certain aussi que les ouvriers de la localité les mettront sans difficultés à la disposition des élèves pour une petite séance et qu'ils donneront peut-être aussi les conseils nécessaires sur la façon de s'en servir.

En définitive, si l'outillage et le matériel font défaut souvent c'est qu'on ne veut pas se donner la peine de les rechercher. *On ne trouve pas partout* tout ce que j'ai énuméré, mais *on trouve partout quelque chose* et *c'est ce quelque chose qu'il faut utiliser de préférence* en lui donnant dans la répartition des matières plus de place que n'en reclamerait équitablement son importance.

*c*) Les ressources nécessaires nous manquent ajoute-t-on. — Je dois bien reconnaître que l'afflux de tant de matériaux hétéroclites fournis par les élèves, quelque soin que prenne le

maître de n'accepter que les plus propres, les plus présentables (et c'est là aussi une leçon d'ordre à donner aux élèves) ne va pas sans contrarier un peu les lois de l'hygiène. Il serait évidemment préférable d'avoir un matériel neuf à sa disposition, payé par le budget de la commune. Or, les municipalités éludent les obligations que le Décret du 29 janvier 1890 leur a imposées pour l'achat de l'étoffe nécessaire à la couture. Comment obtenir par surcroît qu'elles fournissent le papier de couleur, le carton, etc... qui nous seraient utiles? Peut-être sommes-nous trop exigeants dans nos demandes et aurions-nous plus de chance de les voir aboutir si nous les limitions au strict nécessaire? Peut-être aussi les communes mettraient-elles plus d'empressement à nous satisfaire si elles nous voyaient commencer par *nous remuer nous-mêmes.* « Aide-toi, dit le proverbe, et le ciel t'aidera. » *Ébauchons l'œuvre par nos propres moyens* et les concours nous viendront par la suite... Des *caisses des écoles* existent dans quelques communes : on peut et doit les multiplier. Elles pourront nous donner au moins les fournitures indispensables pour les élèves indigents qui sont les plus intéressants. Des particuliers nous offriront peut-être aussi leur concours. Le cas n'est point rare en Corse de *généreuses donations* faites au profit des écoles. On n'y songera pas si l'on ne vous voit point agir. Il y aurait aussi à mettre à contribution les *sociétés d'anciens et d'anciennes élèves*, si elles n'étaient encore que des cas très isolés dans notre département. Et cependant, si les maîtres voulaient, combien ne pourraient-ils en créer dans ce pays où l'on a le culte de l'instruction plus que partout ailleurs. Enfin une dernière ressource nous reste; c'est de faire appel à la bourse de nos écoliers et de créer, pour réduire la dépense au minimum, une *coopérative enfantine* qui permettra aux élèves de se procurer le nécessaire à meilleur compte et leur donnera une excellente leçon de solidarité.

A défaut de concours pécuniaire peut-être pourra-t-on nous donner ici ou là quelque *secours matériel*, si nous savons intéresser à notre œuvre le menuisier, le vannier, le rempailleur du village qui n'hésiteront pas à nous donner les déchets de leur profession, inutilisables pour eux, mais qui trouveront encore leur emploi dans la classe.

*d*) L'opposition de la famille est un obstacle réel et

avec lequel il faut compter. Il est vrai qu'elle *exige* plutôt de nous l'*éducation* de l'*esprit* que celle de la main, mais *ces deux éducations peuvent marcher* de pair et comme les parents voient dans la culture intellectuelle un moyen de donner ultérieurement à l'enfant un gagne-pain assuré, si nous leur prouvons que l'*éducation manuelle est pareillement utilitaire*, leur prévention tombera certainement. C'est pourquoi il convient de donner une *orientation pratique* à l'enseignement manuel et de confectionner, à la suite des exercices préliminaires classiques, quelques objets utiles pouvant trouver leur emploi dans la famille et servir à l'ornementation du foyer; porte-billet, porte-aiguilles, porte-épingles, porte-brosses, cache-pot, abat-jour, cadre pour photographie. En développant l'habileté manuelle de l'enfant, en lui apprenant à tirer parti de ce qu'il a sous la main, nous le mettrons à même de se rendre utile à la maison et quand la maman constatera que la fillette est apte à confectionner une paire de chaussettes pour le petit frère, à tailler une bonne serviette dans deux serviettes usagées, quand le papa se rendra compte que le grand garçon est capable de remettre un barreau d'échelle, de consolider un vieux banc, de refaire la clôture du parc, l'un et l'autre n'estimeront plus vaine l'œuvre d'éducation manuelle entreprise par le maître et *l'accord ne sera pas loin de se faire entre la famille et l'école.*

*e*) Les lignes précédentes ont réfuté par avance l'objection formulée par quelques maîtres sur l'INSUFFISANCE DE LEUR PRÉPARATION PROFESSIONNELLE en ce qui concerne l'enseignement du travail manuel. Que tout le monde ne soit pas capable d'obtenir le maximum de résultats, c'est possible et cela tient sans doute à ce que nos maîtres ont souffert, tout comme leurs élèves aujourd'hui, de cette fausse interprétation des programmes qui fait négliger les matières dites accessoires — alors que *tout se tient en éducation* et que *toutes les matières d'enseignement sont solidaires* les unes des autres. — Mais s'ils se pénètrent bien de cette vérité que *nul effort n'est perdu*, que toute *tentative est génératrice de confiance en soi et d'énergie*, ils se mettront résolument à l'œuvre pour combler cette lacune et contribuer à leur propre perfectionnement en travaillant à celui de leurs élèves.

**Coup d'œil d'ensemble sur les programmes.** — Pour se rendre compte de l'œuvre à réaliser et des difficultés qu'on y

rencontrera, il n'est rien de tel que de jeter un coup d'œil sur les programmes que nous aurons à développer dans nos classes. Ils consistent surtout pour les garçons en travaux de pliage, collage, découpage, modelage, qu'on a sciemment rapprochés des exercices de dessin et de géométrie et simultanément développés, pour bien affirmer la relation qui existe entre ces trois matières d'enseignement. — L'orientation professionnelle est marquée par les travaux sur bois et sur fer, réservés aux écoles pourvues d'ateliers et qui n'ont pas leur place ici. Nous nous contenterons donc de faire de l'*initiation manuelle et professionnelle* en donnant une *orientation pratique* aux exercices prévus dans les programmes des cours inférieurs de l'école. — Pour les filles on sent que l'intention du législateur a été d'en faire des *ravaudeuses* aptes à entretenir convenablement les vêtements et le linge de la famille. Il a voulu, par surcroît, leur donner la possibilité de *faire de leurs mains* les menus travaux de tricot, de couture, permettant la *confection de vêtements simples* et pouvant les dispenser, dans quelque mesure, de recourir aux bons offices d'une couturière. L'orientation professionnelle ou mieux la tendance utilitaire est ici plus caractérisée que pour les garçons. Les leçons de couture ne se rattachent point aussi directement que celles de découpage et cartonnage à l'enseignement du dessin et de la géométrie. Nul ne saurait nier qu'elles en découlent cependant et qu'il n'est point indifférent de savoir tirer une ligne droite, dessiner un carré, un cercle, pour tracer un ourlet, bâtir un dessous de plat, une bavette. D'où nous tirons cette conclusion qu'*une même méthode présidera aux leçons de travail manuel* pour les garçons comme pour les filles. Pour les uns comme pour les autres le dessin et la géométrie seront la base de cet enseignement. Et bien souvent les exercices *seront communs aux deux sexes*, dussions-nous apprendre à des garçons à poser un bouton ou réparer un talon de chaussette et à des fillettes à construire un cube, un cylindre ou une pyramide. — Cette première étape de notre enseignement c'est ce que nous pourrions appeler le *travail manuel scientifique* si le mot ne paraissait trop prétentieux. C'est sur elle que nous insisterons surtout parce qu'elle est d'une *réalisation plus facile* et d'*une portée éducative considérable* si nous savons nous en servir. Sur cette première base viendront se greffer selon le cas, le *travail*

*manuel pratique* et le travail manuel *artistique.* Dans l'un il s'agira d'obtenir, en se servant des données fournies par la géométrie quelques objets simples utilisables par la famille et propres à développer en même temps les aptitudes manuelles de l'enfant (nous en avons déjà donné des exemples qu'on pourrait multiplier). Dans l'autre (modelage, broderie) il s'agira, sans perdre de vue la création d'ouvrages utiles, de les enjoliver, de leur donner un cachet de beauté répondant à ce sentiment de l'esthétique qui sommeille en chacun de nos écoliers.

**Méthode.** — Puisque nous associons notre enseignement à celui du dessin et de la géométrie, nous suivrons la même progression que pour ces deux matières : la ligne, le carré, le rectangle, le triangle, la circonférence, les polygones réguliers, les courbes usuelles, les volumes.

La *leçon sera toujours donnée collectivement* à chaque division et, lorsqu'il sera possible, les mêmes principes seront abordés, dans les écoles à un seul maître, simultanément dans les trois cours, les *développements et les applications pratiques seuls variant* avec l'âge et la force des élèves. Mais il faut éviter que des élèves d'un même cours soient occupés à des tâches différentes pendant la même séance. Il ne sera pas mauvais de *revenir sommairement au début de la leçon nouvelle* sur les notions précédemment acquises. Le maître donnera ensuite des *explications au tableau noir*, et y *dessinera l'objet à réaliser.* L'institutrice fera de même. Elle concrétisera davantage sa leçon en se servant d'*un châssis à larges mailles* où les points étudiés seront reproduits à une échelle qui en exagérera les détails et les rendra sensibles à toutes les fillettes. Ce procédé n'est pas nouveau, mais on ne s'en sert tout de même pas souvent. L'explication faite, le travail sera exécuté par le maître devant les élèves, afin qu'ils aient la notion du but à atteindre. *Ils reproduiront ensuite sur leurs cahiers les dessins* que le maître a tracés au tableau noir et qui marquent les étapes par où il faut passer. Comme ces dessins, au bout de quelque temps, pourraient ne plus rien dire aux élèves, il est indispensable de les faire *accompagner d'une légende.* D'un côté de l'album on rappellerait, avec les croquis, les notions géométriques sur lesquelles on doit s'appuyer et de l'autre les applications pratiques que l'on peut tirer du dessin initial. On passerait enfin à l'*exécu-*

*tion proprement dite* du travail manuel, l'objet étant fait *simultanément par le maître et les élèves*, le plus lentement et le plus exactement possible pour que tout le monde suive et comprenne.

Je prévois ici une objection. Avec cette méthode, dira-t-on, le temps réservé à chaque séance ne sera pas suffisant. Rien n'empêche de *faire la leçon plus longue* ou bien de *la scinder en deux séances* : géométrie et dessin d'abord, travail manuel ensuite, ou même, lorsque le travail est assez facile et paraît avoir été bien compris, de le *laisser terminer à la maison.* — Quelques maîtres se sont émus en pensant que les parents pourraient donner la main à leurs enfants et craignent de voir les travaux perdre ainsi de leur sincérité. Cette crainte n'est peut-être pas vaine mais quel succès à notre actif si nous triomphions de l'hostilité des parents et les intéressions aux choses de l'école.

On peut se rendre compte, en définitive, par ce qui précède, que la leçon de travail manuel, loin d'être une leçon de tout repos, réclame, du maître ou de la maîtresse, *une préparation minutieuse*, un *effort* d'autant plus *soutenu* que cette matière a été plus longtemps négligée et qu'on ne peut tabler sur une préparation de longue haleine pour en atténuer les difficultés.

**Procédés et conseils.** — L'enfant ayant tendance à se servir indifféremment de la main gauche comme de la main droite quand il vient en classe, il est inutile de le contrarier pendant l'exécution de ses travaux manuels. Il n'est pas indifférent que les deux mains acquièrent une dextérité, une souplesse, une habileté égales, l'une pouvant être appelée à suppléer l'autre accidentellement.

C'est par une sorte de préjugé tenace qu'on réserve assez généralement les travaux de couture et même ceux du ménage aux seules fillettes. — Certes, nous ne visons pas à faire de nos garçons des tailleurs pour dames et ne songeons pas à leur faire tailler des bavoirs ou bâtir des chemises; mais il ne seront pas déshonorés, ils ne perdront même rien de leur dignité (nos poilus l'ont bien prouvé) s'ils sont aptes à remettre un bouton à leur culotte et à réparer une déchirure à leur pantalon. Il n'y a qu'une question de mesure à observer dans le choix des exercices qui peuvent être communs aux deux sexes.

Il faudra ne pas s'attarder beaucoup sur les exercices purement

théoriques et passer le plus vite possible aux exercices pratiques. Toute étude sur le cube ou le prisme pour les garçons, par exemple, devra être suivie d'une construction effective et d'opérations simples sur le volume des objets sortis des mains des élèves. On se rendra compte ainsi qu'ils savent lire le dessin qu'ils ont fait, analyser l'objet qu'ils ont construit. Pour les fillettes on ne verra pas d'un trait, indéfiniment, toute la série des points, mais, lorsqu'un point aura été étudié on passera immédiatement à la confection d'un objet d'application. — Ex. : ourlet — mouchoir, torchon. On travaillera au début au ménage de la poupée, mais on passera promptement (toujours dans le même esprit utilitaire) à la confection d'objets pouvant servir aux frères et sœurs, aux grandes personnes. Les travaux de layette du cours moyen ou supérieur seront toujours exécutés en grandeur naturelle.

Au début l'enfant sera simplement invité à *reproduire ce qu'il voit.* On le poussera ensuite *à créer, à inventer, à produire* lui-même pour développer son imagination, son sentiment du beau. Un excellent moyen de fouetter l'émulation c'est d'instituer des *concours de travail manuel*, sur un sujet donné : porte-cartes, cartables, porte-aiguilles, sous-mains. *Le meilleur ouvrage est exposé* dans l'école et l'auteur est, en récompense, désigné comme *chef d'atelier.* Il suppléera le maître et la maîtresse pour enseigner aux tout petits comment il faut se servir de ses doigts.

La collection des travaux faits dans l'année sera conservée avec la date de l'exécution et le nom de l'élève. Les élèves nouveaux auront ainsi le témoignage de l'effort donné par leurs prédécesseurs et tâcheront de les égaler, de les surpasser au besoin.

Pour donner aux élèves le sentiment de l'entr'aide, de la solidarité il ne sera pas mauvais de leur faire exécuter de temps à autres des *petits ouvrages* qui seront mis *à la disposition des camarades plus jeunes* du cours préparatoire ou de la classe enfantine : bouliers, balles, poupées.

Les objets reproduits en dessin et travail manuel (pour les garçons surtout) le seront d'abord en *grandeur naturelle.* On exercera ensuite progressivement les enfants à se servir d'*échelles simples* 1/2, 1/4, 1/10. Tous les élèves, garçons et filles, devront avoir une *boîte de travail manuel* (une pochette pour les filles qui

font de la couture), où ils conserveront, non seulement leur outillage, mais encore les menus objets exécutés qui ne peuvent trouver place dans l'album. Cela ne dispensera donc pas de l'usage général d'un *cahier ou d'un album de travail manuel* pour l'un et l'autre sexes.

Les maîtres auront à cœur de développer l'amour du travail manuel en prêchant eux-mêmes d'exemple. Ils s'efforceront de maintenir leur matériel en bon état d'entretien en ne supportant point de tables boîteuses, de serrures branlantes. Une réparation reconnue indispensable sera faite immédiatement avec le concours des élèves. Et il se trouvera toujours parmi eux un fils d'ouvrier qui, mieux qualifié que ses camarades par ses aptitudes, prêtera non seulement l'outil nécessaire mais le concours de sa petite expérience.

L'ornementation de la classe sera l'objet de soins assidus et comme on ne peut y travailler indéfiniment car la sobriété et la simplicité de la décoration doivent en rehausser la valeur, il ne sera pas interdit de songer ensuite à l'ornementation du foyer et les enfants s'y intéresseront d'autant mieux qu'ils auront constaté comment il fut possible, avec des riens, de contribuer à l'embellissement de la classe.

Enfin pour répondre à l'esprit du législateur de 1882 qui voulait nous voir enseigner la pratique des outils des principaux métiers, on priera les élèves d'observer de temps à autre un menuisier, un forgeron au travail, quitte à leur faire décrire, en composition française, l'intérieur où l'ouvrier se meut et les outils dont il se sert. Je suis persuadé, du reste, que dans nombre de villages (j'en ai reçu l'assurance de mes maîtres) les ouvriers se mettront d'eux-mêmes à la disposition des maîtres et des élèves pour leur fournir toutes les explications qui leur seraient utiles. Là où des bonnes volontés se manifesteront il n'y aura qu'à les utiliser, car si notre étude a écarté délibérément la question du travail manuel dans les ateliers, ce n'est point que nous en méconnaissions l'importance au point de vue éducatif, mais bien parce que, trop souvent, il nous est impossible de réaliser les intentions du législateur à ce point de vue.

ALIX GAUTIER,
Inspecteur primaire à Bastia.

# Notes pédagogiques.

## Dans les maternelles. — Expositions de travaux.

Je me trouvais dans la Loire à la veille de l'exposition annuelle des travaux dans les écoles maternelles : exposition qui a lieu dans presque toutes les écoles et à laquelle sont convoqués les mères et même les pères de famille; j'ai vu, dans plusieurs écoles, les travaux préparés pour cette exposition; ils témoignent souvent d'un bon goût, d'une ingéniosité à faire du travail des enfants un jouet ou un objet utilisable et (chez les petits) d'une adresse manuelle vraiment admirable. L'exposition ne se fait pas le même dimanche dans toutes les écoles et les institutrices sont heureuses de recevoir la visite de leurs collègues : de là un échange d'exemples tout à fait heureux. Il y a d'ailleurs, dans la Loire, grâce aux conférences fréquentes et aux échanges de vues qui en résultent, une étroite solidarité entre les maîtresses et une émulation de très bon aloi.

## Composition française. — Quand on cherche, on trouve.

Préparation d'une composition française sur le sujet suivant : « Ce que contient le sac d'un facteur rural ». On cherche en commun comment on présentera ce devoir, et on convient que le mieux est de faire parler le facteur à propos de telles ou telles lettres dont l'enveloppe lui donne beaucoup à penser. Les élèves trouvent ainsi d'excellents motifs qu'ils peuvent développer en cherchant des détails. L'ensemble des conseils du professeur est de nature à faciliter le travail sans toutefois que le maître se substitue à l'élève.

Au reste M. V... rend un devoir qui me permet de constater que les résultats de l'enseignement sont bons : car l'élève dont on

lit le devoir a mis à profit les leçons de son professeur, et, quand je l'interroge, il m'explique qu'il a cherché un certain nombre de mots se rapportant bien au sujet qu'il a pour ainsi dire fait son devoir autour de ces mots. Et cette méthode est peut-être celle de quelques grands écrivains. En tous cas les élèves cherchent, et quand on cherche, on trouve.

### Un instituteur.

Parmi les écoles primaires élémentaires que j'ai visitées dans le département des Vosges, je dois une mention toute spéciale, à celle du grand Valtin, école mixte dirigée par M. Lalevée : 23 élèves, dont 2 possèdent le certificat d'études primaire élémentaire, et dont 4 vont s'y présenter dans quelques jours. La fréquentation moyenne annuelle est de 95,5 pour 100, et cependant certains élèves ont à parcourir deux fois par jour *six kilomètres dans la montagne*; mais l'instituteur est comme un père pour ses élèves, il est aimé des familles, et il sait assouplir le règlement fixant les heures de classe conformément aux exigences des travaux agricoles. Il y a, au cours d'adultes, 26 élèves, dont 2 âgés de vingt-six ans.

Aucune des disciplines de nos programmes n'est négligée au Grand Valtin, ni la gymnastique, ni le jardinage (petit jardin de démonstration dans lequel les plus grands m'expliquent qu'on a, il y a quelques jours, mis du nitrate, etc.), ni le chant (les élèves, solfient en battant la mesure, et les résultats obtenus sont remarquables).

Les cahiers des élèves sont remarquablement tenus et corrigés. Les devoirs sont fort bien choisis et toujours de nature à intéresser les élèves. Voici un exemple de la méthode suivie par M. Lalevée : je demande un exercice de calcul mental; aussitôt tout le monde se tourne vers un tableau noir que je n'avais pas encore remarqué et sur lequel sont inscrits les prix des principales denrées vendues dans le village, ou à la ville voisine, le prix des terrains, etc.; on y modifie quelques données, parce que certains prix ont changé, disent les élèves, depuis la semaine dernière, — et l'exercice commence sur ces denrées. Les résultats obtenus sont remarquables, même dans la division du cours élémentaire.

Que signalerai-je encore? Les travaux manuels exécutés par les élèves, — et puis la bibliothèque, riche et que les habitants du village lisent; et dans l'ensemble, une classe d'une propreté minutieuse, ornée de fleurs. Je dois dire que mon passage au Grand Valtin était tout à fait imprévu.

J'ai visité l'école du Grand Valtin avec plaisir, et pourquoi ne le dirais-je pas? avec émotion. J'ai trouvé là vraiment un *instituteur*.

## Préparez la rentrée. — Et qu'au bout d'une heure, tout le monde parte du pied gauche!

Il est des instituteurs, en petit nombre, je veux le croire, qui ne songent à la rentrée que la veille, sinon le jour même. Il en est d'autres qui y pensent et la préparent avant même la sortie.

La plupart des directeurs et directrices de X..., font, dès la fin de juillet, en conseil des maîtres, leur nouveau classement pour le 1er octobre. Il en est même qui mettent pendant un ou deux jours les élèves avec leurs nouveaux maîtres. On donne à ces enfants les cahiers et les livres de leur nouvelle classe; on les charge de les recouvrir, de recoller au besoin les pages déchirées, puis on remet le tout sous clé. On fait, en outre, la toilette de la salle, on nettoie les pupitres, les tableaux noirs; on enlève les gravures pour les mettre en sûreté; si quelque carte est plus ou moins déchirée, on la répare. Tout se trouve en ordre lorsqu'on s'en va.

Le matin de la rentrée, lorsque la cloche sonne, les enfants se mettent sans hésitation dans le rang qui convient. Aussitôt qu'ils sont assis, on leur distribue les fournitures et, au bout d'une heure, on est prêt à partir du pied gauche.

Il ne se produit quelque retard que dans les petites classes, à cause des nouveaux élèves qui viennent se faire inscrire.

Dans une école rurale, l'instituteur qui est chargé de famille et ne peut pas s'offrir un voyage de vacances, emploie son temps à repeindre sa salle de classe et à l'orner de jolies fresques.

Quelle surprise agréable pour les enfants, lorsqu'ils reviennent. Tout est propre et paraît neuf; des gravures nouvelles, des fleurs aux fenêtres et sur l'estrade. C'est un enchantement. Comment

ne pas aimer l'école, et le maître, — dans des conditions pareilles?

Même observation dans l'école de garçons d'un gros bourg. Les enfants, curieux et intéressés à l'avance, sont venus en foule dès la première heure : 241 présents le premier jour pour 247 inscrits et les absents, sauf deux ou trois malades, ont annoncé leur rentrée pour le vendredi 6 octobre. C'est d'autant plus merveilleux que, dans cette localité, la fréquentation était jadis des plus défectueuses.

Mais aussi, ces enfants ont été bien récompensés de leur assiduité. La cour, jadis obscure, humide et boueuse, a été remblayée et est devenue presque confortable, toutes les classes ont été repeintes; toutes sont ou vont être décorées de frises par les soins du Directeur; et, là aussi, gravures nouvelles sur les murs, fleurs aux fenêtres. Tout est disposé pour le plaisir des yeux.

Et le Directeur, qui sait parler aux enfants, commence ainsi, dans la première classe, le travail de l'année.

« Mes enfants, il nous faut une devise : les vieux chevaliers en avaient une; les corporations en avaient une... Si vous le voulez bien, la nôtre sera « nous voulons ». Voici ce que cela signifie : et il l'explique... « Qui veut accepter cette devise?... Les enfants sont charmés et approuvent d'enthousiasme. C'est un engagement qu'on leur rappellera.

---

# Chronique de l'enseignement primaire en France.

---

Une bibliothèque circulante départementale. — M. le préfet de la Seine-Inférieure a eu l'idée d'organiser dans son département une bibliothèque circulante. Grâce à un crédit voté par le Conseil général, grâce au concours de l'École normale d'instituteurs (centre des envois), de l'École primaire supérieure de Rouen (qui fabrique les caisses destinées aux livres) de l'Asile d'aliénés d'Yvetot (qui se charge de la reliure), des instituteurs et institutrices (qui jouent le rôle de bibliothécaires dans leurs communes), l'organisation fonctionne. Voici des extraits du rapport adressé au Préfet par le directeur de l'École normale à la date du 1er avril 1922.

« ... Deux idées vous ont, si nous ne nous trompons pas, conduit à la création de la bibliothèque circulante départementale.

« D'une part la certitude très vive de la valeur morale et sociale, hautement éducative des bons livres, du danger par contre du goût de plus en plus répandu des lectures grossières, licencieuses et malsaines, surtout avec des esprits peu cultivés, trop réceptifs, trop enclins à l'imitation; puis d'autre part, le sentiment de la difficulté, extrême à l'heure actuelle, pour trop de gens et de groupements, de se procurer les ouvrages vraiment utiles, étant donné le relèvement si accusé des prix de librairie.

« Et pourtant, cette distraction si féconde des lectures saines et bienfaisantes, il est particulièrement opportun de la mettre à la portée de tous à un moment où la journée de huit heures vient d'assurer des loisirs nouveaux aux travailleurs. Les ouvriers n'auront-ils jamais à leur portée que les redoutables plaisirs des débits de boissons ou, mieux, de poisons variés?

« Jamais l'action généreuse ne fut plus urgente que de nos jours. Tous les fléaux d'ordre social, tous les facteurs de misère physique ou morale, de mort pour le corps ou pour la pensée semblent s'être concertés dans notre pays pour amener la ruine d'une race qui hier encore s'est révélée vaillante et énergique entre toutes dans la plus terrible des épreuves. Il ne suffit plus, si on veut enfin conjurer le péril, de se lamenter sur l'étendue du mal, de se répandre en vaines déclamations;

autant en emporte le vent; l'heure n'est plus au pessimisme découragé et impuissant; elle réclame l'action de toute urgence et dans tous les domaines. Ce serait criminelle folie « que de s'asseoir les bras croisés sur la route et de ne rien faire parce qu'il y a trop à faire ».

« Et le livre peut être, si on sait le vouloir, l'un des facteurs — un facteur modeste, à la vérité, mais sûr — du redressement moral de la nation. La bibliothèque circulante peut apporter dans tous les milieux et aux courageuses bonnes volontés qu'ils possèdent tous, l'occasion de faire un peu de bien sans bruit, sans danger comme aussi sans dépense excessive de temps ou de force. Elle supprimera l'ennui des heures d'inaction, apportera gaieté et réconfort aux populations les plus reculées, ajoutera encore au charme des veillées d'hiver au coin du feu, sous la lampe.

« Si on disposait dans un avenir prochain d'une bibliothèque centrale riche, abondamment pourvue d'ouvrages variés de réelle valeur dans tous les domaines, on aurait réalisé ce tour de force de mettre tout un fonds inépuisable de volumes à la disposition de chaque lecteur dans le plus humble des hameaux perdus comme dans les localités de quelque importance. Or, la bibliothèque départementale pourra acquérir chaque année au moins 2 000 ouvrages et renouveler indéfiniment sa collection de volumes. Des encouragements, des dons et peut-être des legs lui viendront de tous côtés dans une région où l'éducation populaire peut compter sur les plus dévoués concours. Et nous aurons bientôt, nous l'espérons, grâce à la nouveauté et à l'intérêt des livres de la bibliothèque circulante, des chances sérieuses de faire naître et de généraliser le goût, le besoin de la lecture. Le jour surtout où toutes les bibliothèques scolaires seraient tirées de leur indigence, doublées d'une bibliothèque populaire, l'ardeur générale des instituteurs, aidés des amis de l'éducation populaire, aurait vite fait de susciter les lecteurs!

« Et que de répercussions heureuses pourrait alors avoir cette nouvelle tendance. L'homme retenu au foyer, plus d'une fois conquis avec les siens à la vie de l'esprit; l'ouvrier, quelle que soit d'ailleurs sa tâche, voyant sa profession de plus haut, sous de nouveaux jours (ouvrages techniques) ; les grands élèves des classes primaires savourant le charme du livre, élargissant leur esprit et leur cœur, acquérant, mieux que par la leçon directe du maître, la connaissance de la langue; les adolescents de treize à vingt ans, à une période de la vie où le livre est souvent la seule école possible, sauvés de ce double danger : la lamentable déperdition des connaissances, des premières clartés incertaines et la déchéance des intelligences à peine éveillées un moment au cours d'une scolarité trop réduite!

« Le livre n'est-il pas une source intense d'activité intellectuelle? Et pour combien faudrait-il compter le profit moral possible, celui des idées justes, des images saines et réconfortantes, des sentiments généreux, de toutes ces forces bienfaisantes, s'insinuant dans les âmes au cours d'une bonne lecture, pénétrant dans l'inconscient qui gouverne

la vie! Voyez les ravages que nous avons tous les jours l'occasion de déplorer, faits dans les consciences par les mauvais spectacles, les suggestions répétées et déprimantes de la rue, du cinéma, du roman pornographique ou policier, ou du roman débilitant et faux à d'autres titre, parce qu'il fait de la richesse et du luxe, de la vie facile la condition nécessaire du bonheur. Les sources du mal indiquent le remède, il s'agit simplement de remplacer une atmosphère empoisonnée et nocive par une atmosphère morale et fortifiante. Et il n'est pas de conseiller plus discret et plus écouté que le livre; il fait accepter des démonstrations qui auraient bien des chances d'être mal accueillies si elles venaient directement de nos semblables et si elles heurtaient de front notre amour-propre ou nos préjugés. Il va trouver le lecteur chez lui; il est là à la portée de la main, peu encombrant et toujours prêt; on le laisse à son gré; on le retrouve quand on veut; il n'est pas d'ami plus complaisant.

« Voilà le caractère et peut-être demain, avec de la suite, de la continuité, de la ténacité dans l'action, la portée bienfaisante de l'entreprise. Où en sommes-nous à l'heure actuelle?

« Vous avez pensé, Monsieur le Préfet, que la bibliothèque devrait être installée à l'École normale d'Instituteurs. Six armoires ont été établies à cet effet dans la grande salle des Pas-Perdus (430 m²) de cet établissement. C'est une excellente situation pour la réception et l'envoi des ouvrages. Un professeur de l'École normale et un instituteur adjoint de l'École d'application, ont accepté les lourdes fonctions de secrétaire et de secrétaire adjoint. Les élèves-maîtres leur prêtent main-forte à l'occasion et ils s'initient par là, à quelque degré, au devoir social qui les attend.

« Un comité d'administration comprenant, sous votre présidence, 7 conseillers généraux, 7 membres nommés par vous, 7 membres de l'enseignement a été constitué. M. l'Inspecteur d'Académie en est vice-président de droit. Le Comité a désigné à son tour une Commission permanente de 9 membres qui contrôle le fonctionnement de l'institution et établit à bon escient des propositions pour le choix des livres. La première réunion qui a amené la constitution du Comité est du 4 avril 1921.

« Les achats d'ouvrages effectués comprennent :

| | |
|---|---|
| En 1921 . . . . . . . . . . . . . . . | 1 953 volumes. |
| En 1922 . . . . . . . . . . . . . . . | 2 487 — |
| Total . . . . . . . . | 4 440 volumes. |

« Un libraire doit livrer 251 volumes et on dispose encore d'un crédit de 5 000 francs pour de nouvelles acquisitions. A la fin de l'année la bibliothèque comptera près de 6 000 volumes.

« 46 comités cantonaux de lecture ont été fondés. Trois autres groupements, l'Association des anciens combattants de Mont Saint-Aignan,

l'École départementale de Melleville et le Cercle républicain démocratique de Rouen se sont fait inscrire; d'autres demandes se sont produites qui pourront être prochainement accueillies.

« La bibliothèque a fait en janvier dernier un premier envoi d'ouvrages aux 49 centres ou groupements inscrits; ils ont reçu chacun une caisse de volumes.

« L'institution ne compte guère qu'un trimestre d'existence et déjà le succès s'affirme. Les comités cantonaux de lecture se sont constitués, les bonnes volontés se sont affirmées nombreuses un peu partout. L'un de ces Comités compte 73 membres répartis dans toutes les communes du canton. Et les demandes d'ouvrages affluent. Mais la mise en route n'est pas allée toute seule et peut-être même a-t-elle été un peu précipitée en raison des pressantes instances qui nous assaillaient de tous côtés. Elle avait été précédée des opérations suivantes :

« 1° Commande d'ouvrages pour la somme totale de 28 085 francs à ce jour, 1 980 francs d'ouvrages restant à fournir par le libraire sur ce chiffre. Les frais divers d'organisation et d'installation (armoires, etc.) se sont élevés à 6 500 francs. Ces dépenses ont été soldées avec des subventions départementales.

« 2° Le cachet de la bibliothèque a été apposé sur la page de titre et sur la 25e page de chaque volume. Au centre du cachet figure le numéro d'inventaire.

« 3° Tous les volumes brochés composant le premier stock ont été envoyés à l'établissement départemental de rééducation d'arriérés d'Yvetot pour y être reliés. Cette opération a été faite dans des conditions particulièrement intéressantes. Vous avez eu l'heureuse idée de charger de ce travail les enfants anormaux ou infirmes de cette école. Et, sous l'habile impulsion du Directeur, aidé d'un maître-relieur, ces malheureux sont arrivés très rapidement, et à la grande surprise de ceux qui ont pu les voir à l'œuvre, à faire eux-mêmes d'excellente besogne, à munir les ouvrages d'un solide cartonnage en toile noire des plus pratiques et des plus convenables. La dépense a été ainsi des plus réduites et de pauvres attardés ont fait un apprentissage heureux, se sont acquis pour la vie un gagne-pain.

« 60 caisses, constituées d'après un modèle très pratique et solide, établi à l'École normale, ont été faites à Yvetot, ou à l'École primaire supérieure de Rouen; trois vis, engagées dans un pas de vis ménagé à cet effet, permettent en un clin d'œil de placer ou d'enlever le dessus sans dégradation d'aucune sorte. L'adresse du Centre et de l'École normale est mise une fois pour toutes. Les envois se font par chemin de fer le plus souvent, grâce à des messagers d'occasion quelquefois. Les frais d'envoi sont à la charge du département; ceux du retour à la charge des intéressés.

« 4° Les envois des volumes reliés ont commencé fin octobre et la plus forte partie du travail de reliure du premier fonds des ouvrages acquis était terminée fin décembre. Il a été procédé aussitôt au classement des

ouvrages par séries (Littérature et Romans — Guerre — Histoire — Géographie — Ouvrages de vulgarisation scientifique — Hygiène et Économie domestique — Divers).

« Les volumes de chaque série ont reçu un numéro d'ordre spécial qui figure sur la page de titre. Le numéro d'inventaire et le n° de série sont reproduits sur l'étiquette au dos du volume.

« 5° La répartition des volumes entre les centres a été faite de la façon suivante :

« Chaque centre a reçu environ la 1/50 partie des ouvrages de chaque série. Chaque caisse renferme de 30 à 50 volumes. Les différences sont dues à ce que les ouvrages sont plus ou moins volumineux et à ce qu'on a voulu remplir les caisses. 1 800 volumes ont été distribués. Après envoi aux 49 centres, il reste d'autres caisses disponibles qui seront expédiées ces jours-ci dans de nouvelles localités.

« 6° Pour le 2e achat de livres nous avons réalisé une innovation heureuse : les ouvrages sont envoyés directement à Yvetot par le libraire, et la bibliothèque les reçoit reliés. 377 volumes viennent de nous être retournés et font l'objet du même travail d'inscription : numérotage, étiquetage

« 7° Le catalogue par séries, prévu par les instructions, est à faire. Un registre a été acheté à cet effet. Peut-être y aura-t-il lieu quelque jour de constituer aussi un catalogue méthodique par fiches.

« *Desiderata :*

« 1° Le passage direct des caisses d'ouvrages d'un centre à l'autre a été prévu et doit être encouragé.

« 2° Il est nécessaire de constituer de nouveaux Comités dans les cantons étendus (demandes de Foucarmont, Lafeuillée, Ry, par exemple) et de pouvoir leur effectuer des envois sans retard.

« *Quelques écueils :*

« 1° Le petit nombre des ouvrages, eu égard aux besoins dans un département de première importance. L'idéal, ce serait que dans toutes les communes on pût avoir une section, tout au moins que les bibliothèques scolaires existantes puissent se doubler par nos soins d'une bibliothèque populaire.

« 2° Les erreurs fâcheuses, s'il s'en produisait quant au choix des livres. Aucun livre de parti, de haine, aucun livre pouvant blesser des convictions respectables ou fausser le sens moral ou le bon sens ne doit trouver place dans la bibliothèque. Les livres, en thèse générale, ne doivent pas être non plus trop élevés ou trop spéciaux, réclamer une exceptionnelle culture pour être compris; ils ne doivent pas davantage être trop puérils et contribuer à maintenir en quelque sorte les esprits en enfance.

« Le choix doit être fait avec une complète objectivité et avec le seul souci de plaire au commun des lecteurs. S'il y avait un défaut d'harmonie entre les besoins, les désirs, la direction d'esprit des lecteurs et le genre d'ouvrages qu'on leur offrirait, on irait à un échec certain;

et si l'on veut récréer, instruire et même moraliser à quelque degré, il faut d'abord intéresser et captiver.

« 3° Toutes les précautions doivent être prises et bien prises en vue d'éviter la dilapidation et la dégradation des ouvrages. C'est là, de tous les dangers avec lesquels nous aurons à compter, le plus redoutable. Les secrétaires des comités cantonaux doivent être pénétrés de la responsabilité qu'ils assument et renvoyer, dès la réception des caisses, la liste des ouvrages reçus avec prise en charge régulière et leur signature.

« 4° Le secrétaire du Comité de lecture cantonale ou communal, cheville ouvrière de l'œuvre, doit être choisi avec un discernement avisé. Lui seul peut assurer la conservation des livres, leur utilisation dans les conditions les meilleures, susciter autour de lui de sûrs auxiliaires. Et il importe de savoir amorcer, retenir le lecteur, de savoir mettre quelquefois en communication à point nommé l'homme qu'il faut et le livre qu'il faut, de pousser aux lectures sérieuses. L'absence de méthode dans le système des prêts serait chose bien fâcheuse. Des instructions pourraient être données en ce sens à l'occasion des conférences pédagogiques par les inspecteurs primaires aux instituteurs collaborateurs de l'œuvre. Le dévouement inlassable de nos propagandistes doit s'allier à une connaissance exacte du milieu et à cet heureux ascendant qui vient de l'universel respect. Il doit être possible avec quelque soin de trouver de tels hommes dans les divers cantons, si rares que soient les qualités que nous leur demandons.

« En résumé, la bibliothèque circulante, après une première période difficile et délicate d'organisation et de mise au point, commence enfin à rendre au public les services qu'on en attendait. Les premiers débuts de l'institution sont nécessairement modestes en raison du nombre restreint des ouvrages disponibles. Mais les demandes de livres se feront nécessairement chaque jour plus nombreuses, et lorsque nous disposerons d'un fonds de volumes important, nous pourrons donner satisfaction même aux milieux ruraux les plus humbles, les moins favorisés au point de vue des distractions utiles. Un jour viendra, prochain nous l'espérons, où les Comités déjà organisés dans les chefs-lieux de canton auront leurs correspondants dans les diverses communes.

« L'œuvre est susceptible de progrès indéfini. L'essentiel, c'est d'avoir beaucoup d'ouvrages et d'en assurer la conservation; puis de pouvoir discerner et utiliser les bonnes volontés vraiment actives et dévouées que peuvent nous offrir les divers milieux. Un bon ouvrier, dans chaque centre, dans chaque canton, et si possible dans les diverses communes, peut suffire à la tâche; la grande affaire c'est de le trouver. M. l'Inspecteur d'Académie, MM. les Inspecteurs primaires peuvent nous assurer dans le personnel enseignant des divers ordres du département, parmi les délégués cantonaux aussi et peut-être même parmi les membres des Comités cantonaux des Pupilles de la Nation, bien des collaborateurs précieux et sûrs. Les instituteurs, directement ou

par l'enfant, sont bien placés pour faire pénétrer les ouvrages dans les familles, les choisir à bon escient, suivant les lecteurs.

Ce qu'il faut pour que l'institution soit sûre de l'avenir, c'est le très vif sentiment de la valeur sociale de l'œuvre chez ceux qui en ont la charge à tous les degrés; puis de bons livres en abondance et un peu partout, dans ce département, des amis sûrs des bons livres et de leur action.

A ces trois conditions, la bibliothèque circulante sera bientôt une œuvre sociale debout, vraiment bienfaisante, et dont il est difficile de mesurer d'avance tous les bons effets.

---

# A travers les périodiques étrangers.

## Belgique, Luxembourg, Suisse.

L'École nationale, 15 avril 1922. — *Population des Écoles normales primaires belges* au 1er octobre 1921. — Dans les écoles normales de l'État, qui sont au nombre de 16 : 643 jeunes gens et 1 702 jeunes filles; dans les écoles laïques agréées des provinces ou des villes, qui sont au nombre de neuf : 782 et 282; dans les écoles agréées confessionnelles, qui sont au nombre de 50 : 2 158 et 4 025.

15 mai. — On trouvera dans ce numéro les conditions et le programme de l'examen pour le *certificat d'aptitude à l'enseignement aux quatre degrés primaires*, titre créé par un arrêté royal en date du 22 mars 1922.

1er juillet. — *Un plan d'ensemble.* Le sénateur Van Overberghe vient de soumettre au Conseil supérieur de l'Instruction publique un projet de réorganisation complète de l'enseignement primaire et moyen dont l'esprit d'unification et de coordination est facile à saisir. En voici les dispositions essentielles telles que les reproduit l'*École nationale*, qui exprime la crainte que, dans cette organisation, les *écoles moyennes* ne voient leur vitalité compromise :

1° Les quatre degrés de l'enseignement primaire constituent, pour les filles comme pour les garçons, le point de départ de l'enseignement moyen et de l'enseignement technique. Le 4e degré devra être organisé en tenant compte des besoins de l'enseignement moyen et de l'enseignement technique.

2° En conséquence, le programme des sections préparatoires de l'enseignement moyen (écoles moyennes, athénées et collèges) sera le même que celui des degrés correspondants de l'enseignement primaire.

3° En conséquence encore, le programme des 7e, 6e et 5e des humanités actuelles correspondra aux trois dernières années de l'enseignement primaire réorganisé.

4° Les études d'humanités anciennes et modernes, qui se superposeront à un enseignement primaire d'une durée de huit années,

auront une durée de cinq ans, une rhétorique supérieure venant s'ajouter aux classes actuelles. L'enseignement moyen proprement dit ne commencera donc qu'à quatorze ans et aura une tendance à l'unification, surtout pendant les quatre années d'humanités, et une tendance à la spécialisation dans la rhétorique supérieure à créer.

5° Les études des écoles moyennes superposées à l'enseignement primaire, de garçons et de filles, auront une durée de deux ans, le programme étant mis en concordance avec celui des humanités modernes, de telle sorte que les élèves puissent, à la sortie de l'école moyenne, entrer, s'ils le désirent, dans la classe immédiatement supérieure de la section des humanités modernes.

Les écoles moyennes conserveront cependant leur caractère propre de préparation aux carrières administratives, commerciales, industrielles d'ordre moyen;

6° Dans l'enseignement supérieur, il y a lieu de rechercher les moyens les plus pratiques d'initier les étudiants aux actualités sociales, philosophiques et scientifiques;

7° La formation du personnel enseignant sera organisée sur les bases suivantes :

*a*) Pour les instituteurs et institutrices : deux années d'enseignement moyen suivies de trois années d'École normale; sortis de cette école à dix-neuf ans, les instituteurs feront immédiatement leur service militaire ;

*b*) Pour les professeurs et régents d'école moyenne : les cinq années d'humanités, plus deux années d'études normales; en attendant la généralisation des athénées pour jeunes filles, l'école moyenne sera complétée pour les futurs régentes par un cours préparatoire de deux années à la section normale moyenne;

*c*) Pour les professeurs d'athénée, on exigera, outre les études universitaires, des connaissances théoriques et pratiques en pédagogie.

❦

Journal des Instituteurs luxembourgeois, 15 mai. — *La situation de l'instituteur en Belgique.* Cette situation n'est pas des plus brillantes, au dire de M. Timmermans, président de la Fédération générale des Instituteurs Belges. « L'instituteur occupe, prononce-t-il, une situation médiocre. On lui accorde un traitement dérisoire qui ne lui permet nullement de tenir le rang auquel il a droit. Ses ressources restreintes lui permettent à peine de faire face aux nécessités impérieuses de l'existence, et il s'ensuit qu'il ne peut user ni du prestige ni de l'ascendant si indispensables dans les fonctions qu'il a à remplir. » Déplorant ensuite, avec quelque violence de style, que l'instituteur soit « souvent soumis à toutes les turpitudes (?), à toutes les tracasseries d'administrations communales composées d'ignares à qui l'instruction paraît une chose très accessoire et l'instituteur un mal imposé, M. Timmermans adjure ceux qui dirigent l'État de mettre fin à cette « criante injustice ». Le moyen est de donner aux maîtres des traite-

ments convenables; c'est aussi de les mettre à l'abri des fluctuations de la politique et de leur assurer une plus grande indépendance vis-à-vis des administrations communales. Enfin il serait désirable que les fonctions de l'instituteur fussent soulagées d'une « législation draconienne, qui constitue la plus désastreuse entrave à son initiative ».

Le rédacteur qui rapporte cette déclaration pessimiste observe que le personnel enseignant belge est loin de former un bloc uni et compact capable d'imposer aux pouvoirs publics la satisfaction de ses justes revendications. « Les instituteurs des écoles libres, en combattant l'école officielle comme un danger pour le pays, contribuent... à diviser davantage le corps enseignant et par là à entraver toute action corporative commune en vue de l'amélioration du sort des primaires. »

*Soirées de parents* (*Elternabende*). — Une première réunion de ce genre a été organisée avec plein succès à Esch-sur-Alzette par la Commission scolaire et le Conseil de l'association des Instituteurs. Environ 250 chefs de famille appartenant à toutes les classes de la population ont répondu à l'appel qui leur avait été adressé. « L'école et la famille leur avait-on dit dans la lettre d'invitation, doivent marcher la main dans la main et travailler d'accord pour munir l'enfant de la plus grande somme possible d'instruction et d'éducation nécessaires à la vie. »

Les questions traitées dans cette soirée, empruntées toutes à l'actualité, avaient été choisies de manière à montrer nettement que certains problèmes d'éducation — et des plus importants — ne peuvent être résolus sans l'étroite collaboration de la famille et de l'école. — On espère développer dans le plus prochain avenir cette intéressante institution.

❦

Schweizerische Pædagogische Zeitschrift. — Cette revue public des études de psychologie et de pédagogie qui sont souvent intéressantes et parfois originales. Nous en avons déjà signalé quelques-unes à nos lecteurs. Sont à mentionner aujourd'hui : Janvier 1922 : *Phobie eines sechsjährigen Knaben* (*Phobie d'un petit garçon de six ans*) ; — Mai : *Ueber sexuelle Aufklærung* (*De l'éducation sexuelle*) et *Psychologische Typen* (*Types psychologiques*) ; — Juin : *Ueber Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit im Pubertætsalter* (*De l'inattention et de la distraction dans l'âge de la puberté*) ; — Juillet : *Die religiösen Grundgedanken bei Heinrich Pestalozzi* (*Les idées religieuses fondamentales chez Pestalozzi*) et *Schleiermachers Grundideen zur Volksschul-Bildung* (*Les idées fondamentales de Schleiermacher sur l'éducation à l'école populaire*).

Sous la rubrique *Kleine Mitteilungen* (*Petites communications*) :

Mars : *La régression du nombre des écoliers en Allemagne.* — Cette régression s'est fait sentir pour la première fois d'une manière saisissante à la rentrée de Pâques 1922. A Pâques 1920 et 1921, 1 317 000 et 1 235 000 nouveaux écoliers avaient été inscrits dans les écoles allemandes. Le nombre en est tombé cette année à 809 000. Il sera

à Pâques 1923 de 721 000, à Pâques 1924 de 654 000 et à Pâques 1925 de 700 000. Mais il remontera à 1 318 000 en 1926, pour être de 1 277 000 en 1927. — Ce relèvement marquera-t-il le retour définitif à l'ancien niveau d'élévation, on ne saurait dès maintenant l'affirmer ni le nier. Les conditions économiques actuelles, qui entraînent une diminution de la population enfantine, et le surnombre considérable de l'élément féminin donnent à supposer (ainsi pense la *Hamburger Lehrerzeitung*) qu'après 1927 on se trouvera de nouveau en présence d'une population scolaire décrue.

Mai : *Santé publique et moralité en Allemagne.* — Des chiffres encore, mais quelles réflexions ils suggèrent! — Il a été affirmé, au cours de la session à Nuremberg du *Deutscher Verein für öffentliche Gesundheitspflege*, que 50 p. 100 des nourrissons en Allemagne sont atteints de maladies syphilitiques ou autres, attribuables à la transmission héréditaire. On annonce de Leipzig que parmi la jeunesse scolaire le nombre des affections tuberculeuses a triplé depuis la guerre. D'une manière générale, on constate une très forte extension des maladies sexuelles chez les filles. D'après les communications du ministère de l'intérieur, l'Allemagne compte six millions de vénériens sur environ 60 millions d'habitants. Un enfant sur 25 est syphilitique. 42 p. 100 des hommes et 41 p. 100 des femmes qui se sont présentés aux lieux de consultation sont mariés. Dans une grande ville de l'Allemagne centrale, 221 enfants de quatorze ans et au-dessous ont été menés à la consultation pour la même cause; mais combien de cas doit-on supposer qui demeurent secrets! Dans une autre grande ville de l'Ouest, en pays occupé, 2 323 naissances illégitimes ont été enregistrées la même année, et 809 filles-mères n'avaient pas seize ans.

Ces faits lamentables sont en rapport étroit avec l'alcoolisme, ainsi qu'il a été démontré au récent congrès démographique de Cologne. (D'après *Die Lehrerfortbildung*, 1922, 3.)

H. Mossier.

# Bibliographie.

---

## I

### Livres de Bibliothèque.

**Premières notions d'économie politique**, Charles Gide. — 1 vol. in-16 de 187 pages, Bibliothèque « Cosmos », Albin Michel, éditeur, Paris.

Délicieux petit chef-d'œuvre, capable de donner à l'étudiant le plus réfractaire non seulement le goût mais la passion de l'économie politique. Sous une forme élégante, à l'aide de faits frappants et de raisonnements lumineux, M. Charles Gide sait énoncer et résoudre les problèmes les plus délicats, piquer la curiosité, susciter la réflexion. Les idées hardies ne l'effraient pas : il n'hésite pas à révéler l'origine souvent violente de la propriété et il ne lui trouve pas d'autre fondement que l'utilité sociale; il n'hésite pas à dire que le profit ne se justifie ni comme intérêt du capital ni comme indemnité de direction ni comme assurance contre les risques de l'entreprise, et il laisse entendre qu'il devrait faire retour aux producteurs et aux consommateurs. Mais, plus que la hardiesse des conclusions, c'est l'ingéniosité des exposés qui séduit le lecteur. Tous les maîtres qui ont à traiter de sociologie économique dans nos écoles normales feront bien de lire et de méditer le petit livre de M. Gide : ils y trouveront plaisir et leurs élèves en tireront profit.

❦

**Des faits à l'Idée.** *Notes de pédagogie pratique*, par Jules Gal, inspecteur général de l'Instruction Publique, Nathan. 1 vol. 13 × 18 218 p.

L'auteur dédie les études qui forment son livre aux Maîtres de l'enseignement primaire, « ses amis ». Il les a composées, nous dit-il, en écoutant les leçons dans les classes et il ajoute dans son *Avant-Propos* « nous ne faisions pas de Pédagogie en philosophes, nous faisions de l'Arithmétique en instituteurs, ou, mieux encore en bonnes gens ». — Mon Dieu, à ce compte, que les bonnes gens sont donc bons philosophes sans le savoir et les instituteurs fins mathématiciens!

Quel philosophe, en effet, ou quel amateur ne trouverait son plaisir et son instruction dans ces pages délicates où la pensée d'un maître plein d'expérience et de méditation tente d'ajuster les débuts de la science à l'esprit de l'enfant. Cet esprit il le devine par une sorte de sympathie, il y assiste, en voit le travail secret; et alors il simplifie la science, la façonne pour qu'elle s'y introduise sans rien faire éclater, s'y dépose, s'y incorpore. Mais il arrive cette chose singulière que de cette adaptation les premières notions scientifiques sortent plus fraîches, plus claires, nettoyées de toute superfétation, — au fond plus vraies. Voilà bien ce qui fait l'originalité de ce mince volume, — ce qui a pour résultat qu'il convient au professeur de philosophie voulant amener des élèves déjà avancés dans la science à se rendre compte de ce qu'est cette science, tout autant qu'à l'instituteur soucieux de la meilleure façon d'enseigner le système métrique ou les caractères de divisibilité aux enfants du village. Mais ce qui en fait un livre charmant, c'est ce qu'on ne saurait rendre : ce naturel parfait de l'exposition, cette bonhomie spirituelle du savant à laquelle on ne peut pas ne pas se laisser prendre. Ah! que la Pédagogie sait prendre ici visage sympathique.

Le livre est formé de petites études, différentes par l'objet, non par la direction intellectuelle et la méthode. Et l'on voit bien qu'elles ont été composées en pensant à des sujets tantôt de l'école élémentaire et tantôt de l'école supérieure et en se substituant mentalement aux maîtres entendus.

Voici, par exemple, les entretiens de la première partie consacrée à la « mesure ».

D'où part l'auteur? Il analyse la pratique : « Comment le mercier compte ses boutons »; — c'est-à-dire dénombrement des pluralités, invention des groupements décimaux, conventions d'écriture. — « Comment l'agent-voyer mesure la route », — mesure des longueurs. — « Comment l'épicier mesure les poids ». — « Comment le fermier entonne son vin », etc. C'est bien l'analyse de la pratique. Mais cette pratique est une merveilleuse création de l'esprit humain; et l'analyse qu'on en fait y découvre le secret de cette opération fondamentale de la science qu'est *la mesure*. Opération de plus en plus compliquée : très simple et « en un seul temps » quand il s'agit de « mesurer » des boutons; on les compte. — Déjà plus compliquée et « en deux temps » pour les longueurs : on superpose l'unité choisie à la longueur considérée et on *compte* les superpositions. Plus compliquée encore et où intervient le calcul par addition si on mesure deux sacs de billes; enfin le raisonnement intervenant presque seul dès qu'il s'agit, par exemple, de surfaces ou de volumes.

Mais comme cette intelligence des opérations élémentaires aide à simplifier et à ordonner l'enseignement! Les unités de mesures sont indépendantes, hétérogènes les unes aux autres, mais surtout elles sont choisies par *décret*, non imposées par la nature; de telle sorte

qu'il n'y a qu'à les décrire et à les définir à l'enfant, non à les lui expliquer (mètre, gramme, litre, etc.). Mais ce n'est pas sans raison qu'on a commencé par le « mercier » comptant une pluralité. Ce qui simplifie tout en effet et apporte une admirable unité, c'est dans toutes les mesures le système décimal, uniforme, si prodigieusement pratique. Qu'on s'attache donc à faire constamment saillir en système dans l'esprit de l'enfant. Qu'on l'encombre le moins possible ou même pas du tout des noms attribués par l'usage à certains groupements privilégiés et qui ont le grand inconvénient d'isoler chacun de ces groupements, de les détacher pour l'esprit de leur place relative dans l'ordre décimal (*hectogramme*, ou *hectolitre*; *kilogramme* ou *kilolitre*; *décastère*, etc.

Il faudrait trop de place pour résumer et discuter toutes les études du volume. Les plus originales portent, par exemple, sur les caractères de divisibilité; sur la similitude des triangles, adroitement prise pour mener par chemin facile à la trigonométrie; sur les graphiques dont l'auteur voudrait voir les élèves acquérir la familiarité, tant le graphique est instrument commode pour les usages les plus divers de la vie; sur les lois fondamentales de la chimie dont l'énoncé est poussé au dernier degré de simplicité. Le chapitre que les instituteurs sont mieux que tous autres compétents pour méditer et qu'ils méditeront avec un particulier intérêt est l'exposé d'une expérience pédagogique imaginée par l'auteur et exécutée par M. Richaud de l'École normale d'Aix, tendant à algébriser l'aritmétique du cours moyen. Qui sait si elle ne sera pas, se généralisant, l'origine d'une réforme importante!

*Du fait à l'idée*, c'est bien la direction que nous avons vu se dessiner dès le début à propos des mesures et qui jusqu'au bout se maintient. L'auteur est physicien et peut-être est-ce la physique qui lui a montré le chemin par où passe nécessairement l'esprit même pour la création ou l'assimilation des mathématiques. Les mathématiciens peuvent n'y point penser, ne se souvenant pas de leurs premiers pas et transportés si haut que, dans l'enseignement, ils préfèrent les routes royales qui descendent des principes. Mais le pédagogue, lui, est bien obligé d'y penser, guidant l'enfant par la main pour qu'il refasse en quelque mesure le travail de l'humanité.

Cette procédure du physicien est particulièrement manifeste dans le chapitre sur les caractères de divisibilité. L'élève, au vœu de l'auteur, procédera tout à fait empiriquement. Il inscrira, par exemple, sur une colonne, comptant de *cinq* en *cinq*, tous les multiples de *cinq* et constatera ainsi que tout multiple de *cinq* se termine par 0 ou par *cinq* et réciproquement. C'est bien dans le fait qu'il aura trouvé la loi.

Peut-être sera-t-on tenté ici de résister quelque peu au trop persuasif auteur. Est-on bien sûr que l'abstraction soit si offensante pour l'enfant et mérite tous les opprobres dont la chargent les Pédagogues. Sait-on même si parfois l'enfant ne la préfère pas aux faits, la trouvant objet coupé au couteau, intelligible et maniable? A un certain âge

dès qu'il peut les comprendre, les démonstrations des mathématiciens sur la divisibilité ne le ravissent-elles pas par leur rigueur déductive? Et, avant cet âge, pourquoi lui parler de divisibilité?

Mais voici : M. Gal répondrait sans doute que si l'enfant comprend ces démonstrations, il ne saurait les inventer, qu'on invente qu'en fourrageant dans le particulier et en partant du particulier et que le souci primordial du Pédagogue doit être de susciter et de rendre vivante cette faculté d'inventer qui est bien celle dont la vie a le plus besoin.

Comment ne pas lui donner raison? C'est l'évidence. Et cette évidence, le mérite du petit livre, est de la faire valoir avec une force de persusasion irrésistible.

## II

### Livres de classe.

**Lectures expressives.** C. et M. Chanticlaire. — Berger-Levrault, éditeur. Paris, 1 vol. in-16 de 305 pages. Prix : 3 fr. 50.

Le dessein des auteurs était de composer, pour les élèves du cours moyen, un recueil de lectures empruntées aux meilleurs auteurs français. Ils n'ont voulu présenter aux enfants que des textes bien écrits, d'une réelle valeur littéraire. En même temps, ils ont tenu à choisir des passages susceptibles d'intéresser les enfants, de telle façon que l'heure de lecture fût pour eux une heure agréable. Nombreux sont les morceaux tirés des romans et nouvelles des deux derniers siècles.

Chaque lecture est suivie de sobres explications portant sur les mots difficiles, de questions relatives à l'intelligence du texte, parfois de remarques sur la composition, le style et le rythme (s'il s'agit de poésies).

Sauf de rares exceptions, les morceaux nous paraissent bien choisis. Et il faut espérer que les auteurs atteindront le but qu'ils se sont assigné : donner aux enfants le goût de la lecture et l'amour de la langue et de la littérature françaises.

❦

**Instruction civique; droit usuel: économie politique.** Paul Vinson. — (Enseignement primaire supérieur). Paris, Hatier, 1922. 1 vol. in-16 de 223 pages.

Ce livre suit pas à pas le programme du 18 août 1920. Il est au courant des derniers travaux législatifs. Il fournira aux maîtres chargés de l'enseignement de l'intruction civique, du droit usuel et de l'économie politique dans les écoles primaires supérieures une documentation abondante et en général exacte. Il sera pour eux un guide très utile.

Mais l'auteur leur laissera le soin d'expliquer les principes sur lesquels reposent notre constitution, nos lois, notre régime économique. Très précis toutes les fois qu'il analyse des textes juridiques, il manque parfois de netteté lorsqu'il s'agit de définir les notions morales qui

sont à la base de nos institutions : sur l'idée de nation et de patrie, sur l'idée de solidarité, sur l'idée d'égalité on souhaiterait à la fois plus d'exactitude, plus de profondeur et plus de chaleur. Ce livre donnerait raison aux critiques qui reprochent aux nouveaux programmes des écoles primaires supérieures de réduire à l'excès la place de la morale. Mais, en réalité, les nouveaux programmes, ainsi que l'indiquent les Instructions du 30 septembre 1920, exigent que soient posés tous les problèmes moraux que rencontre le juriste ou l'économiste : or, ces problèmes sont à peine indiqués dans le livre de M. Vinson.

Lorsqu'ils sont indiqués, ils sont parfois résolus d'une manière un peu trop sommaire. S'agit-il de la théorie de la séparation des trois pouvoirs, qui avait pour but essentiellement moral de garantir la liberté individuelle contre tout arbitraire? L'auteur se borne à déclarer : « on s'est rendu compte que ce n'était là que trois fonctions de l'État qui ne pouvaient être absolument séparées et qui devaient être indépendantes, tout en ayant des points de contact pour ne pas se contrarier. La fonction législative doit dominer les deux autres. » Phrase qui n'est pas inexacte, mais qui est équivoque.

S'agit-il de la liberté de conscience et de la liberté des cultes? On met sur le même pied, comme si elles étaient dictées par les mêmes motifs, la Révocation de l'Édit de Nantes sous Louis XIV et l'expulsion des Jésuites sous Louis XV. On énonce le problème des rapports des Églises et de l'État en opposant les gens qui, exerçant une religion se montrent intolérants pour les autres et les gens qui, n'appartenant à aucun culte, se montrent intolérants pour ceux qui exercent une religion : on ne laisse pas soupçonner que l'existence d'une Église aspirant à une sorte de souveraineté puisse créer pour l'État un problème redoutable.

S'agit-il de l'obéissance aux lois? on déclare : « Il faut se garder de juger la loi. Il faut toujours lui obéir », opinion corroborée par cette autre : « Voter est le seul moyen d'action du citoyen sur les affaires publiques; tout autre acte est un crime ». Comment ne s'aperçoit-on pas qu'une telle doctrine, qui réduit le citoyen à un rôle muet, est contraire aux principes mêmes d'un gouvernement d'opinion? Sans doute, il faut obéir à la loi — et sans discuter —, mais comment n'aurait-on pas le droit de la « juger » puisqu'on a le droit d'en poursuivre la modification? Sans doute, on n'a pas le droit, puisqu'on possède pour la modifier un moyen légal et pacifique, de s'insurger violemment contre elle, mais est-ce à dire que le seul moyen d'action du citoyen sur les affaires publiques soit le dépôt silencieux d'un bulletin dans une urne? N'a-t-on pas le droit d'agir sur ses concitoyens par la persuasion, c'est-à-dire par la parole et par la presse?

S'agit-il de la production et de la répartition des richesses? L'exposé de M. Vinson est singulièrement unilatéral : on s'explique que le mot « socialisme » ne soit pas une seule fois prononcé dans un ouvrage si élémentaire, mais que les interprétations socialistes des faits écono-

miques ne soient même pas visées par la moindre allusion, c'est ce qui est moins explicable. Le « coopérationnisme » lui-même est exécuté en quelques lignes. L'auteur, sous le nom d'économie politique, décrit le régime actuel sans laisser entrevoir les problèmes moraux qu'il soulève.

Tout en restant à la portée d'enfants de seize ans, les maîtres qui emploieront le livre de M. Vinson devront se montrer à cet égard plus pénétrants : ce n'est pas seulement pour augmenter la quantité de connaissances de nos élèves, c'est surtout pour les faire réfléchir que l'instruction civique, l'économie politique et le droit usuel ont été inscrits au programme des Écoles primaires supérieures.

---

# TABLE DES MATIÈRES

## DU TOME LXXXI

### Pédagogie.



### Variétés.



### Questions et discussions.



### Notes pédagogiques.

*Méthode générale :*

*Composition française :*



*Histoire naturelle :*



*Géographie :*



*Histoire :*



*Arithmétique et Algèbre :*



**Examens.**



**Chronique de l'enseignement primaire en France.**

## A travers les périodiques étrangers.



## Bibliographie.

I

*Livres de bibliothèque :*



II

*Livres de classe :*

*Le gérant de la « Revue Pédagogique »,*
Max Delagrave.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

# *REVUE*

# *Pédagogique*

DÉCEMBRE 1922

*SOMMAIRE*